

Revista_ ISEES
Inclusión Social y Equidad
en la Educación Superior

I.S.S.N 0719-3454
versión en línea

Participación social y políticas de equidad



**Participación social y
políticas de equidad**

ISEES

**Inclusión Social y Equidad
en la Educación Superior**

Revista Nº 14 | Julio - Diciembre 2014

Participación social y políticas de equidad

Fundación

EQUITAS

ISEES

Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior

Editada por Fundación EQUITAS

Directora y Representante Legal

PAMELA DÍAZ-ROMERO MONREAL | pdiazr@fundacion-equitas.org

Editora General

CECILIA JARAMILLO BECKER | cjaramillo@fundacion-equitas.org

Coeditor

FABIÁN FLORES SILVA | ffloressilva@gmail.com

Comité Editorial

PATRICIA AMES RAMELLO_ Instituto de Estudios Peruanos - IEP, Perú.

ÁLVARO BELLO MALDONADO_ Universidad de la Frontera - Ufro, Chile.

JAQUELINE CANIGUAN CANIGUAN_ Universidad de la Frontera - Ufro, Chile.

LUIS CASTRO CASTRO_ Universidad de Valparaíso - UV, Chile.

PIERGIORGIO DI GIMINIANI_ Pontificia Universidad Católica de Chile - PUC, Chile.

ANA CAROLINA HECHT_ Universidad de Buenos Aires - UBA, Argentina.

JOSÉ IGNACIO LÓPEZ SORIA_ Académico, Perú.

MARIETTA ORTEGA PERRIER_ Universidad de Tarapacá - UTA, Chile.

MARIANA PALADINO_ Universidad Federal Fluminense - UFF, Brasil.

CRISTIÁN PARKER GUMUCIO_ Universidad de Santiago de Chile - Usach, Chile.

FIDEL TUBINO ARIAS-SCHREIBER_ Pontificia Universidad Católica del Perú - PUCP, Perú.

IMELDA VEGA-CENTENO_ Centro Bartolomé de Las Casas - CBC, Perú.

GUILLERMO WILLIAMSON CASTRO_ Universidad de La Frontera - Ufro, Chile.

NANCY YÁÑEZ FUENZALIDA_ Observatorio Ciudadano, Chile.

CLAUDIA ZAPATA SILVA_ Universidad de Chile, Chile.

ISEES_ Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior

Julio - Diciembre 2014

ISEES es una publicación semestral, cuyo propósito es estimular y promover el debate interdisciplinario sobre los asuntos de interculturalidad, inclusión social y equidad en la Educación Superior, orientando así sus esfuerzos hacia la valorización y reconocimiento de estas temáticas entre la pluralidad de actores de la región latinoamericana.

El N° 14 se publica en el periodo julio-diciembre como resultado de la ampliación de la convocatoria de presentación de artículos y la rigurosa selección de los trabajos que aquí presentamos.

ISSN 0719-3254 versión en línea

© Julio 2014

ISEES_ Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior

July - December 2014

ISEES is a biannual publication, which aims at stimulating and promoting the interdisciplinary debate on the issues of multiculturalism, social inclusion and equity in higher education, directing its efforts, in this way, towards the recovery and recognition of these issues among the plurality of actors in Latin America.

The No. 14 is published in the July-December period as a result of the expansion of the call for papers and rigorous selection of the articles for this issue.

Online ISSN 0719-3254

© July 2014

Los textos están disponibles para contribuir al conocimiento y al intercambio de ideas. Se autoriza su reproducción citando la fuente.

Los trabajos reunidos en esta publicación son de responsabilidad de los autores y su contenido no representa necesariamente la opinión de Fundación EQUITAS.

ISEES se encuentra indexada en: CLASE (Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México), DIALNET (Universidad de la Rioja), HAPI (Hispanic American Periodicals Index, University of California), IRESIE (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa, Universidad Nacional Autónoma de México) y LATINDEX Catálogo y Directorio (Sistema Regional de información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, Universidad Nacional Autónoma de México).

Publicado por: Fundación EQUITAS

Dirección: Av. Mariano Sánchez Fontecilla 344, Casa 11, Las Condes, Santiago, Chile

Teléfonos: (56 - 2) 2335 5057, (56 - 2) 2335 5226

Diseño: C/PROYECTA

Índice_

▶ Presentación	9
▶ Informes de investigación	
Universidades Indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos <i>Indigenous Universities in Latin America. Experiences, successes, problems, conflicts and challenges</i> Daniel Mato	17
Un modelo de emprendimiento agrícola a partir de educación superior rural en la Colombia profunda <i>An agricultural entrepreneurship model from rural Higher Education in deep Colombia</i> Luis Alejandro Taborda Andrade y Miguel Darío Sosa Rico	49
Papel de la lectura y la escritura en la educación superior inclusiva <i>Role of reading and writing in inclusive higher education</i> Patricia Judith Moreno Fernández	65
Reflexiones en torno a la construcción de un Curriculum intercultural bilingüe desde un paradigma crítico-liberador <i>Reflections on building a bilingual intercultural Curriculum from a critical-liberating paradigm</i> Rafael Bastías Soto	79
Pedagogías en primera persona. Tejiendo una autoetnografía desde los aprendizajes de la tierra <i>Pedagogies in first person. Weaving an autoethnography from learnings of the land</i> Catalina Montenegro González	95
Reflexionando sobre el pasado que es presente y no pasado: La comunidad tsotsil en el sureste mexicano y la situación del español y de las lenguas indígenas <i>Reflecting on the past that is present and not past: The Tzotzil community in southern Mexico and the situation of Spanish and indigenous languages</i> Karla Del Carpio Ovando	III

Presentación_

La publicación de la decimocuarta revista ISEES, cuenta con la colaboración de prestigiosos representantes del mundo académico, comprometidos con la generación de conocimiento y la búsqueda de las claves que puedan aportar al desarrollo de sociedades atentas a las transformaciones globales y comprometidas con la participación social y el bienestar de sus individuos.

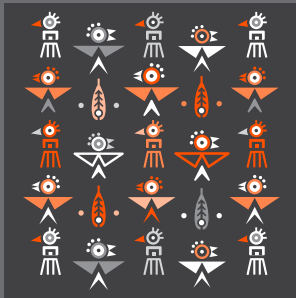
Como ha sido el foco de esta publicación, en este número se revisarán experiencias institucionales de educación superior en América Latina y el trabajo de profesionales abocados a dar respuestas a las demandas de desarrollo en contextos culturales y medioambientales diversos. De esta forma, hemos reunido seis artículos que abordan retos multidimensionales en procura de los necesarios cambios políticos, sociales, curriculares y lingüísticos pendientes en la educación superior.

El panorama regional que ofrece Daniel Mato (Argentina) en su artículo *Universidades Indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos* refleja con datos contundentes la diversidad cultural y el estado de la educación superior respecto de sus pueblos indígenas y afrodescendientes y las desigualdades que deben enfrentar. La heterogeneidad presente en las culturas latinoamericanas requiere la articulación de sus representantes y actores sociales para avanzar con agendas políticas que reconozcan los derechos consagrados en convenios internacionales y constituciones nacionales, como marcos para el desarrollo de propuestas educacionales culturalmente pertinentes y contextualizadas.

El artículo *Un modelo de emprendimiento agrícola a partir de educación superior rural en la Colombia profunda*, desarrolla la innovadora propuesta Utopía, de la Universidad de La Salle. Los autores Luis Alejandro Taborda y Miguel Darío Sosa presentan la sistematización de un proyecto inclusivo con la doble finalidad de promover el emprendimiento agropecuario en el sector rural y aportar a la construcción de la paz en un país castigado por el conflicto armado. El apoyo de la universidad a través de mecanismos de inclusión financiera, estrechamente vinculados a la formación académica y al desarrollo de competencias empresariales, logró dotar al alumnado de

las credenciales necesarias para ampliar sus proyectos como ingenieros agrónomos, una vez graduados.

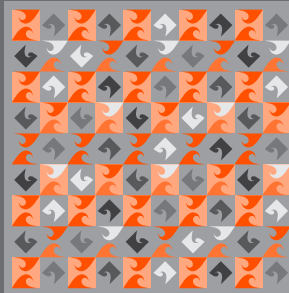
Un segundo trabajo sobre Colombia, *Papel de la lectura y la escritura en la educación superior inclusiva* de la autora Patricia Judith Moreno Fernández, destaca el importante rol de la formación de un lector y escritor crítico para la generación de sujetos éticos- políticos que reconocen las problemáticas de su formación y su rol en la construcción de la justicia social.



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

"A partir de la propuesta pedagógica "aprender haciendo y enseñar demostrando" (Fernández y Peña, 2011), se construyó dicho currículo. La perspectiva de una innovadora manera de formar emprendedores rurales sería la apuesta del programa de ingeniería agronómica de la universidad de la Salle".

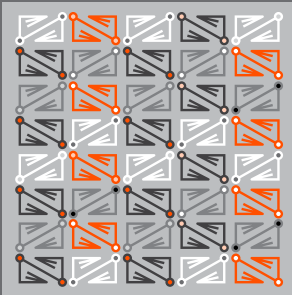
"Cada comunidad educativa puede elaborar una propuesta curricular pertinente, a partir de la elaboración de su proyecto educativo institucional, argumentando la intención de vitalizar la lengua y cultura ancestral".



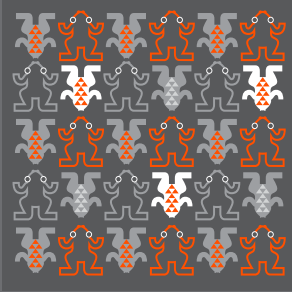
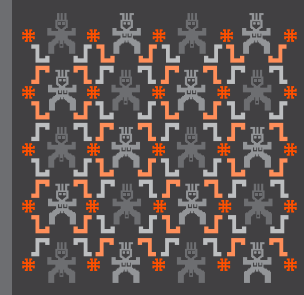
"...la autoetnografía se va haciendo coherente en la medida en que puedo tejer ambas experiencias, tanto dentro como fuera de la escuela, aunque el énfasis esté dado por sobretodo a fuera del colegio, la cercanía con la tierra y los procesos espontáneos del aprender que no por eso son menos importantes que la educación formal".

El autor Rafael Bastías Soto, chileno, en su artículo *Reflexiones en torno a la construcción de un Currículo intercultural bilingüe desde un paradigma crítico-liberador*, revisa las implicancias de una concepción y elaboración curricular centralizada desde una postura hegemónica, frente a las posibilidades que surgen de una construcción dialógica entre los distintos actores de la comunidad educativa y su consecuente proyección en contextos más amplios.

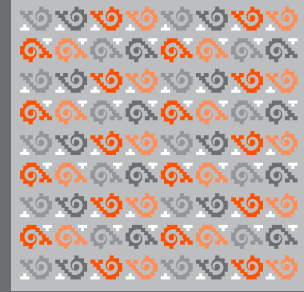
A continuación, el artículo *Pedagogías en primera persona. Tejiendo una autoetnografía desde los aprendizajes de la tierra* de la autora chilena Catalina Montenegro González, reflexiona sobre la construcción de conocimiento a través del método de investigación centrado en la propia experiencia para la búsqueda de procesos de aprendizaje significativo en contextos formales y no formales. La suma de ambos y el reconocimiento de las fuerzas culturales y sociales completan un tejido social que propicia el encuentro y el desarrollo ciudadano.



“Los aprendizajes significativos guardan relación con lo que para nosotros es importante para la vida, lo que será crucial al momento de tomar decisiones, por tanto, y pensando de manera positiva ante el sistema educacional chileno, esas competencias nos la debería dar precisamente ese sistema.”



“Vale la pena recordar que tanto las lenguas como el proceso de aprenderlas son enriquecedores. Las prácticas colonialistas de imposición y opresión discutidas anteriormente deben ser eliminadas de nuestras escuelas mexicanas. Los pueblos originarios contribuyen a la diversidad lingüística y cultural de nuestra nación.”



Por su parte, Karla del Carpio Ovando, de México, en su artículo *Reflexionando sobre el pasado que es presente y no pasado: La comunidad tsotsil en el sureste mexicano y la situación del español y de las lenguas indígenas*, da a conocer la importancia de la diversidad lingüística y cultural y el rol de los programas bilingües para el fortalecimiento de los pueblos, el enriquecimiento mutuo y la construcción de sociedades inclusivas.

Con estos aportes confiamos en alimentar y profundizar el diálogo sobre las condiciones de equidad e inclusión de la diversidad que hoy se observan en la gran mayoría de los países de América Latina. Proponemos desde aquí un debate informado sobre las dimensiones a considerar en la construcción de sistemas educativos que den respuestas pertinentes y oportunas a las demandas por mayor y mejor educación, que nos beneficie de la riqueza de la diversidad que nos reúne en el proyecto común de una sociedad más justa.

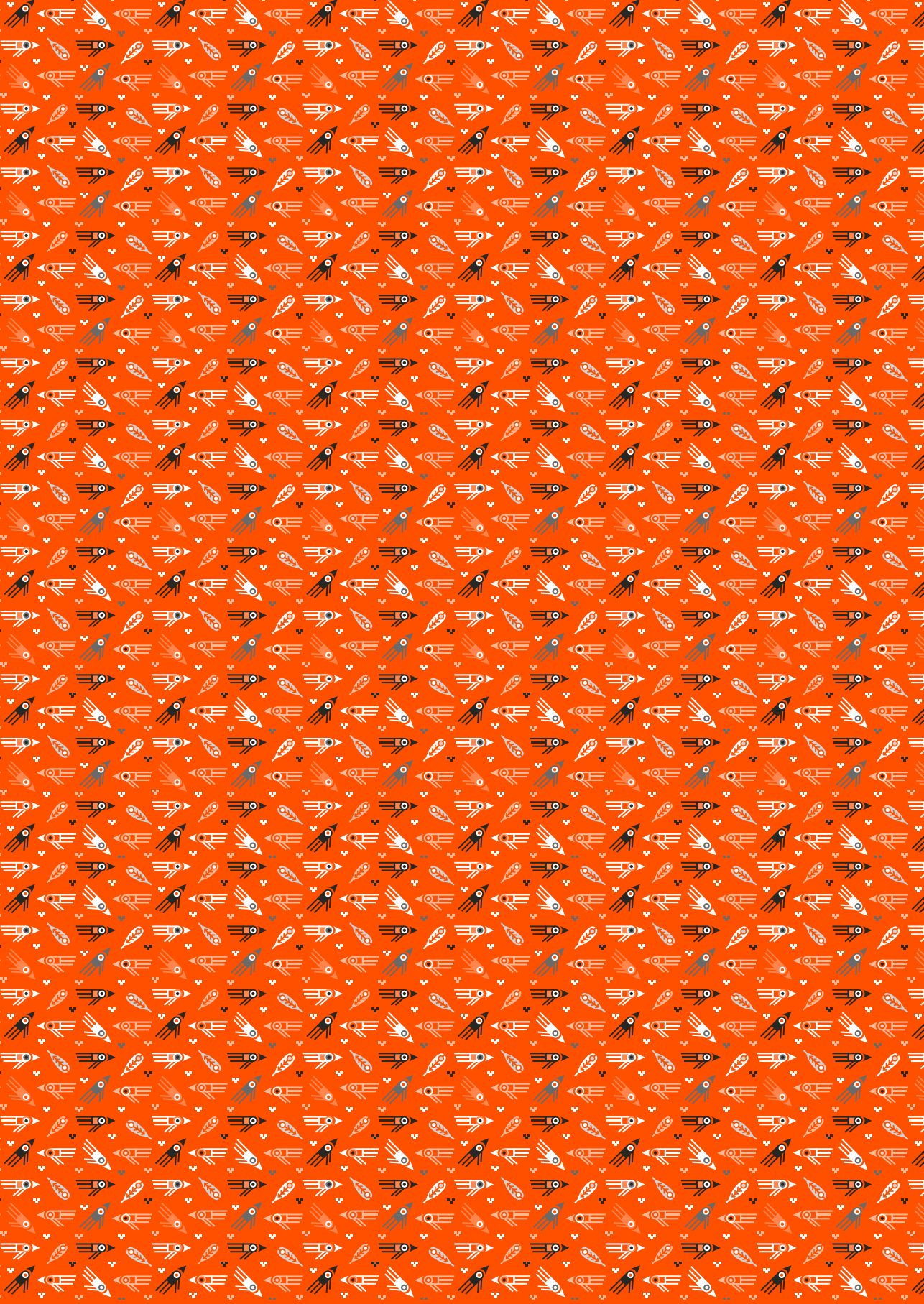
Equipo editor

Informes de investigación



Universidades Indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos

DANIEL MATO



Universidades Indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos

DANIEL MATO*
CONICET-UNTREF

Resumen

En este artículo se examinan brevemente las experiencias de tres universidades y un centro de formación superior, creados directamente por organizaciones y/o dirigentes indígenas en cuatro países de América Latina, así como sus principales características y logros, y los problemas, conflictos y desafíos que enfrentan. Adicionalmente, se ofrecen algunos antecedentes históricos y una breve caracterización de factores políticos, sociales y jurídicos contextuales que resultan necesarios para apreciar apropiadamente las mencionadas experiencias concretas y los conflictos y desafíos que actualmente enfrentan.¹

Palabras clave: pueblos indígenas, América Latina, universidad, educación superior, interculturalidad, diversidad cultural

Indigenous Universities in Latin America. Experiences, successes, problems, conflicts and challenges

Abstract

This article describes the experiences of three universities and a center of higher education directly created by organizations and / or indigenous leaders in four Latin American countries and their main features and achievements, problems, conflicts and challenges they face. Additionally, some historical background and a brief characterization of political, social and legal contextual factors are provided to properly appreciate these concrete experiences and the conflicts and challenges they are currently facing.

Key words: *indigenous peoples, Latin America, college, higher education, multiculturalism, cultural diversity*

*Doctor en Ciencias Sociales (1990). Entre 1978 y 2010 fue docente-investigador de la Universidad Central de Venezuela (UCV), donde en 1990 estableció el *Programa Cultura, Comunicación y Transformaciones Sociales*, que dirigió hasta 2010. Desde 2007 es el Coordinador del *Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior* del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Desde 2010 es Investigador Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con sede en el Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados (CIEA) de la Universidad Nacional Tres de Febrero (UNTREF), Argentina. Dirección postal: Av. Santa Fé 830, 2do P. Buenos Aires - C1059ABP. Argentina. Correo electrónico: dmato2007@gmail.com

¹ Este texto es una versión actualizada, y respecto de algunos asuntos significativamente ampliada y reconceptualizada, del artículo de mi autoría "Universidades Indígenas de América Latina. Logros, problemas y desafíos", publicado en la *Revista Andaluza de Antropología* (Departamento de Antropología, Universidad de Sevilla), Nro. 1, 2011.

Contexto histórico y social

Aunque la importancia y significación social, cultural y política de los pueblos indígenas no puede reducirse a aspectos cuantitativos, es necesario considerar algunos indicadores demográficos que permiten apreciar su importancia numérica, especialmente en algunos países de la región.

Con base en las cifras censales más recientes de los respectivos países², a grandes rasgos cabe señalar que en Bolivia la población indígena representa aproximadamente el 50% del total nacional, en Guatemala el 39%, en Chile, México, Panamá y Perú representa entre el 11% y el 16%; en Colombia, Ecuador, Honduras y Nicaragua representa entre el 4% y el 8%; en Argentina, Costa Rica, Paraguay y Venezuela representa entre el 1,4% y el 2,4%; en Brasil el 0,4% y en El Salvador menos del 0,2%, en todos los casos los porcentajes indicados lo son respecto de los respectivos totales nacionales. En números absolutos, en el caso de México se trata de más de 10 millones de personas, en los de Bolivia, Perú y Guatemala más de 4 millones en cada uno de ellos, en el de Chile casi 2 millones de personas, en los de Colombia y Ecuador más de un millón de personas en cada caso, en Argentina es casi 1 millón de personas, en Brasil más de 800 mil personas, y en Honduras, Nicaragua, Panamá y Venezuela se trata de entre 400 mil y 600 mil personas en cada uno de ellos.³

Para comprender la situación actual de la Educación Superior respecto de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina es indispen-

2 Tomando en cuenta que las organizaciones indígenas y afrodescendientes de los respectivos países reiteradamente han señalado la existencia de problemas de subregistro en las estadísticas oficiales sobre estos grupos de población, cabe advertir que las cifras de los censos nacionales en que se basan los valores acá ofrecidos corresponden a lo que podríamos llamar valores mínimos. Adicionalmente, es necesario advertir que en varios países de la región los censos nacionales aún no ofrecen datos sobre población indígena y afrodescendiente.

3 Debido a limitaciones de extensión en este artículo no se trata el caso de IES vinculadas a iniciativas de organizaciones afrodescendientes. No obstante, conviene cuanto menos apuntar que la población afrodescendiente de Brasil abarca casi 97 millones de personas, es decir casi el 51% del total nacional y la de Cuba casi 4 millones de personas, el 35% del total nacional, la de Colombia incluye más de 4 millones de personas, aproximadamente el 11% del total nacional, la de Ecuador más de un millón de personas, el 7,2% del total nacional, la de Bolivia 600 mil personas el 7,2% del total nacional, la de Panamá y Uruguay incluye a más de 300 mil personas en cada caso, equivalentes al 9% y 10% respectivamente, la de Nicaragua supera las 23.000 personas y equivale a casi el 5% del total nacional, la de Costa Rica es superior a las 70.000 personas equivalente a casi el 2% del total nacional, la de Honduras es de casi 60.000 personas, equivalente al 0,8% del total nacional, y la de Argentina aproximadamente 150.000 personas, equivalente a aproximadamente el 0,3% del total nacional.

sable recordar algunos aspectos salientes de su historia. Como se sabe, la historia de América ha sido fuertemente marcada por la conquista y colonización, con masacres, despojos de territorio, desplazamientos y reorganización social y territorial de los pobladores originales de esta parte del mundo, así como con la importación masiva de contingentes de personas africanas esclavizadas.

Para comprender el sentido de la creación de “universidades indígenas” es necesario comenzar por destacar que, como parte de los procesos de colonización europea de América, tanto los pueblos indígenas americanos, como los contingentes de personas africanas traídas a América en condiciones de esclavitud, padecieron varias circunstancias que atentaron especialmente contra importantes elementos constitutivos de sus visiones de mundo, uno de ellos es que sus religiones fueron prohibidas y fueron forzados a adoptar el catolicismo, otro es que también sus lenguas fueron prohibidas, cuánto menos su uso en espacios públicos y especialmente en la escuela, cuando accedieron a ella. Otro tanto ocurrió con sus conocimientos ancestrales, particularmente los relativos al campo de la salud, que los colonizadores asociaban a la idea europea de “brujería”, pero también con otros conocimientos en diversos campos. La fundación de las nuevas repúblicas en el siglo XIX de ningún modo acabó con estas condiciones. Los nuevos Estados continuaron muchas de esas prácticas y a través de sus políticas educativas y culturales desarrollaron imaginarios nacionales homogeneizantes, negadores de las diferencias. Un aspecto importante de la problemática político-social, educativa y epistemológica, es que aún hoy, en pleno Siglo XXI, esta historia de prohibiciones y exclusiones no ha acabado, sino que continúa bajo diversas formas en la Escuela y en las Universidades “convencionales” contemporáneas.

Sin embargo, pese a esos violentos procesos históricos no se completó el exterminio físico de todas las poblaciones indígenas y afrodescendientes. Esto hace que en la actualidad todos los países latinoamericanos exhiban una rica diversidad cultural, la cual además se ha ampliado y diversificado merced a oleadas migratorias posteriores. Pero contrario a lo que sugieren algunas interpretaciones ingenuas de la expresión “diversidad cultural”, las diferencias étnicas y raciales (según suelen nombrarse las que aluden a pueblos indígenas y afrodescendientes respectivamente) están asociadas a inequidades moral, económica y socialmente insostenibles.

Desde los comienzos de la conquista y colonización los pueblos indígenas ensayaron diversas formas de organización para resistir a la dominación, otro tanto ocurrió con los africanos esclavizados y sus descendientes. Las organizaciones sociales y políticas indígenas y afrodescendientes contemporáneas son muy heterogéneas entre sí, como consecuencia tanto de los muy diversos pueblos de los que emergen, como de las diferencias de los contextos nacionales y de sus relaciones con los respectivos Estados, y otros actores sociales, así como de los idearios de sus respectivos liderazgos. Reconocer esta heterogeneidad es fundamental para valorar apropiadamente las iniciativas en educación superior que han impulsado organizaciones y sectores particulares de estos movimientos sociales, así como para evitar la tentación de pensar en “modelos” a emular. Desde luego, la posibilidad de pensar en “modelos” a emular, o incluso en “mejores prácticas” resulta aún más desatinada si a dicha heterogeneidad se agregan las diferencias entre las historias y contextos sociales y normativas de las respectivas sociedades nacionales.

No obstante, más allá de esas diferencias, en general puede constatarse que ante la vigencia de “relaciones interculturales inequitativas de hecho”, las organizaciones indígenas y afrodescendientes suelen proponer políticas de “interculturalidad con equidad”. Es a partir de ellas que han luchado por reformas legales, incluso constitucionales, que tiendan a hacer posible la materialización de esa consigna, comenzando por lograr el reconocimiento del carácter pluriétnico de los respectivos Estados nacionales, así como la existencia de formas de ciudadanía culturalmente diferenciadas.

Actualmente, las constituciones de la mayoría de los países latinoamericanos reconocen a los pueblos indígenas derechos de idioma, identidad y otros de carácter cultural. Hasta el presente este reconocimiento está consagrado en las constituciones de quince países latinoamericanos, estos son: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela.

A esto se agrega que catorce países latinoamericanos han ratificado el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, estos son: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela. Conviene subrayar que, tal como lo dispone el mencionado instrumento internacional y las constituciones nacionales de los países antes mencionados, los Estados que han ratificado este convenio están obligados a acatar sus regulaciones.

Al respecto, entre otras, viene al caso destacar que el artículo 26 del Convenio 169 de la OIT establece que “deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una “educación a todos los niveles”, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional”. En tanto, el artículo 27, entre otras cosas, dispone lo siguiente:

Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos, a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales, así como que la autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar; [finalmente estipula que] los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin. (<http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/lima/publ/conv-169/convenio.shtml>; consultada: 12/06/2013; énfasis añadido, D.M.).

A efectos del tema que nos ocupa es muy importante destacar el último fragmento del artículo 27 del Convenio Nro. 169 de la OIT antes citado. Nótese que en ese pasaje establece taxativamente que “[...] los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin”. Es decir, por un lado establece que “los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación”. Por otro lado, limita el ejercicio de ese derecho estipulando que dichas instituciones deberán satisfacer “las normas mínimas establecidas por la autoridad competente”, a la vez que condiciona el ejercicio de este mecanismo de control gubernamental al demandar que éste deberá ponerse en práctica “en consulta con esos pueblos”. Finalmente determina que los gobiernos deberán facilitar a los pueblos indígenas “recursos apropiados con tal fin”. Como veremos más adelante en este texto, este pasaje del Artículo 27 del Convenio 169 de la OIT contiene un núcleo de sentido de importancia fundamental para analizar algunos conflictos en curso en la materia que nos ocupa.

Mientras tanto, adicionalmente, también corresponde mencionar que en prácticamente todos los países de la región están en vigencia leyes específicas de protección de los derechos de estos pueblos, algunas de las cuales se expresan además en normativas específicas para el ámbito educativo. Sin embargo, un estudio recientemente realizado por el Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), permitió constatar que en la mayoría de los casos, las mencionadas regulaciones del Convenio Nro. 169 de la OIT, de cumplimiento obligatorio para los Estados que lo han ratificado, así como las normas constitucionales y legales establecidas en la materia, aún tienen escasos efectos prácticos en los países en cuestión. El mencionado estudio también lleva a concluir que estos problemas en general parecen atribuibles a la articulación de diversos factores; especialmente al frecuente desconocimiento de las normas por parte de agencias gubernamentales, la prevalencia de formas más o menos solapadas de racismo, y la histórica –y además creciente– importancia de intereses de empresas transnacionales mineras y agropecuarias en las dinámicas económicas y políticas de los Estados, así como también los de sectores económicos y políticos dominantes en los diversos países. Las universidades de la región podrían hacer grandes contribuciones cuanto menos educando proactivamente contra el racismo y difundiendo las normas constitucionales y legales vigentes y promoviendo su observancia –como mínimo– entre los profesionales que en ellas se forman, pero en la mayoría de los casos han jugado papeles extremadamente modestos respecto de ambos asuntos (Mato, coord. 2012).

Organizaciones Indígenas, Educación Superior y Ciudadanía con Equidad

Como resultado de esas historias largas y de los contextos contemporáneos antes comentados, así como de diversos factores internacionales que no es posible analizar acá⁴, algunos Estados, Instituciones de Educación Superior (IES) y fundaciones privadas han establecido políticas de cupos especiales y programas de becas dirigidos a mejorar las posibilidades de acceso y culminación de estudios a individuos indígenas y afrodescendientes en IES “convencionales”⁵. Pese a estos esfuerzos, las posibilidades efec-

4 Limitaciones de extensión impiden tratar en estas páginas la importancia de algunos factores internacionales que hemos analizado en publicaciones anteriores (Mato 2008a, 2009, 2012).

5 Por comodidad expositiva, en el contexto de este artículo llamo “convencionales” a aquellas universidades u otros tipos de IES que no han sido explícitamente creadas y diseñadas para responder a las necesidades, demandas y propuestas de comunidades de pueblos indígenas o afrodescendientes.

tivas de individuos indígenas y afrodescendientes de acceder y culminar estudios en IES “convencionales” resultan alarmantemente inequitativas, debido a diversas causas asociadas a las historias largas de discriminación y a las condiciones estructurales de desventaja en que éstas se expresan en la actualidad (Mato, coord. 2008, 2012).

Adicionalmente, debe señalarse que esas políticas y programas están orientadas a lograr “la inclusión de individuos”, por lo que, aunque desde ciertos puntos de vista constituyen un avance, no obstante no resuelven el problema de que los programas de estudio y líneas de investigación de las IES en cuestión, continúan excluyendo tanto las historias, lenguas, y conocimientos de esos pueblos, como sus necesidades, demandas y propuestas sociales, políticas y económicas, para sí mismos y para las sociedades nacionales de las que forman parte. Por lo mismo, estas políticas y programas tampoco resultan suficientes para formar los cuadros técnicos, profesionales, gerenciales y políticos, que esos grupos de población, sus organizaciones sociales, y los horizontes de transformación plasmados en las nuevas constituciones nacionales, demandan. No obstante, es necesario reconocer que estos programas de “inclusión de individuos”, han favorecido la formación de las primeras cohortes de profesionales y técnicos indígenas que han servido de “modelo” y estímulo a nuevas generaciones y han jugado papeles importantes como promotores, articuladores, organizadores sociales y políticos, y/o prestadores de servicios para lograr mejoras en la situación de estos pueblos (Mato, coord. 2008, 2012).

Son muy pocas las IES de América Latina que incorporan los conocimientos, lenguas, propuestas, y modalidades de aprendizaje de esos pueblos en sus planes de estudio, y que contribuyen deliberadamente a la valoración de la diversidad cultural, la promoción de relaciones interculturales equitativas y de formas de ciudadanía que aseguren la igualdad de oportunidades. La tarea de “interculturalizar toda la educación superior”, de hacerla verdaderamente “universalista”, y no monocultural y subalternamente seguidora del legado europeo moderno, y de igual forma articulada al mercado mundial, sigue pendiente (Mato 2008b, 2008c).

No obstante, producto de las luchas de los movimientos indígenas y afrodescendientes, así como de las de otros actores sociales latinoamericanos y extra-regionales con agendas transformadoras convergentes, en las últimas dos décadas se han establecido cerca de un centenar de IES y programas que de maneras muy diversas apuntan a resolver esta carencia.

En Colombia y Perú algunas IES “convencionales” han desarrollado programas especiales a través de alianzas y co-ejecuciones con organizaciones indígenas⁶. Por otra parte, en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México, Perú y Venezuela existen programas de educación superior creados y sostenidos, según los casos, por agencias estatales⁷ y/o por IES “convencionales” o al menos por miembros de su personal docente⁸, que están principalmente dirigidos a responder a demandas y propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes, aun cuando en muchos de éstos las organizaciones de estos pueblos no tienen papeles significativos en su orientación (Mato, coord. 2008, 2009a, 2009b, 2012). Debido a limitaciones de extensión, en esta presentación no es posible analizar estos otros tipos de experiencias de educación superior, como tampoco las experiencias de educación superior impulsadas por organizaciones y dirigentes afrodescendientes⁹, excepto el caso de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), cuya creación y desarrollo es resultado de la acción mancomunada de dirigentes indígenas y afrodescendientes.

6 Valiosos ejemplos de este tipo de experiencias son los programas de educación superior desarrollados por la Organización Indígena de Antioquia (OIA), de Colombia, en colaboración con la Universidad Pontificia Bolivariana y la Universidad de Antioquia, así como los desarrollados por la Asociación Interétnica para el Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) en colaboración con el Instituto Superior Pedagógico Loreto y con el Instituto Superior Tecnológico Público Atalaya (Mato, coord. 2008, 2009b).

7 Entre las instituciones de educación superior creadas por agencias estatales para dar respuesta a necesidades, demandas y propuestas de comunidades y organizaciones indígenas, cabe mencionar el caso del Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA), creado por el Ministerio de Educación de la Provincia del Chaco, en Argentina, así como los de las actualmente diez universidades interculturales de México, algunas de ellas han sido creadas directamente por la Secretaría de Educación Pública, como la Universidad Intercultural de Chiapas, la del Estado de Quintana Roo, o la del Estado de Puebla. En tanto la Universidad Veracruzana Intercultural tiene la peculiaridad de además formar parte del sistema de la Universidad Veracruzana, una de las grandes universidades autónomas de México. Otras han sido creadas por gobernaciones de Estado y posteriormente se han integrado al sistema de Universidades Interculturales, como la Universidad Autónoma Indígena de México y la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí. En el caso de Bolivia, el presidente Evo Morales Ayma, mediante un decreto de agosto de 2008, estableció tres universidades indígenas interculturales, que desde entonces están trabajando, pero hasta la fecha su sostenibilidad en el tiempo no está garantizada mediante una ley de la república. Una de estas universidades está orientada a responder a necesidades y demandas de los pueblos quechua hablantes, otra a las de los pueblos de lengua aymara, y la tercera a las de los pueblos de habla guaraní y otros pueblos de las “tierras bajas” de ese país. Una innovación significativa de estas nuevas universidades respecto de las públicas bolivianas preexistentes, es que al crearlas se ha dispuesto que su planificación institucional y académica debe realizarse con participación de las respectivas organizaciones indígenas, las cuales están representadas en su Consejo Educativo (Mato, coord. 2008, 2009a, 2009b, 2012).

Las experiencias de algunas Universidades Indígenas de América Latina

En las próximas páginas comentaré brevemente acerca de cuatro instituciones de educación superior creadas y gestionadas de manera directa por organizaciones y/o por reconocidos dirigentes, intelectuales y profesionales indígenas, la Universidad Autónoma Indígena Intercultural, de Colombia, el Centro Amazônico de Formação Indígena, de Brasil, la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, de Nicaragua, y la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi”, de Ecuador. Debe destacarse que éstas son solo algunas de las instituciones de este tipo actualmente existentes. Limitaciones de extensión impiden ocuparse en este texto de comentar otros casos, no obstante conviene cuanto menos mencionarlos para facilitar la búsqueda de información al respecto.

Los casos de algunas de estas experiencias han sido documentados en las publicaciones del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior de UNESCO-IESALC antes mencionado (Mato, coord. 2008, 2009a), que tengo la responsabilidad de coordinar, ha documentado los casos de Universidad Intercultural Indígena Kawsay (Saavedra 2008, Cerruto 2009) en Bolivia, la Bluefields Indian and Caribbean University (Chavarría Lezama 2008) en Nicaragua y la Universidad Indígena

8 Existen numerosos programas dirigidos a comunidades indígenas creados desde/por iniciativa de universidades “convencionales”, algunas de ellas públicas, otras privadas, en este caso de órdenes religiosas católicas. Entre otros, cabe mencionar el Programa de Formación de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Mayor de San Andrés, en Bolivia; la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe del PROEIB Andes de la Universidad Mayor de San Simón, también en Bolivia; la *Licenciatura para a Formação de Professores Indígenas de la Universidade do Estado de Mato Grosso*, el de Formación de Profesores Indígenas del Núcleo Insikiran de la Universidade Federal de Roraima y el de Formación Intercultural de Educadores Indígenas de la Universidade Federal de Minas Gerais, estos tres últimos en Brasil; la licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca, en Colombia; los sucesivos programas ofrecidos por la Universidad de Cuenca y el Programa Académico Cotopaxi, de la Universidad Politécnica Salesiana, estos dos últimos en Ecuador; la Universidad Indígena Intercultural Ayuuk, creada por y como parte del sistema de la Universidad Iberoamericana, de los jesuitas, en México (Mato, coord. 2008, 2009a, 2009b).

9 Entre las IES impulsadas por dirigentes y organizaciones afrodescendientes y/o que han contado con su participación, cabe mencionar las siguientes: Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella, que actualmente está en camino de convertirse en Fundación Universitaria, y la Universidad del Pacífico, ambas en Colombia; así como otras dos en Nicaragua, la Bluefields Indian & Caribbean University) y la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense. Debe señalarse que las dos universidades nicaragüenses antes mencionadas han surgido de esfuerzos mancomunados entre dirigentes afrodescendientes e indígenas (Hooker 2008, 2009, Mato, coord. 2008, 2009a).

Intercultural-UII (Yapu, 2008) que fue creada por el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe. El Fondo Indígena, como usualmente se alude de forma abreviada a esta última institución, es un organismo multilateral con sede en La Paz, Bolivia, que es co-gobernado por un cuerpo de representantes de gobiernos y organizaciones indígenas. La UII desarrolla sus actividades a través de tres redes, la Cátedra Indígena Itinerante (que incluye a alrededor de veinte sabias y sabios de diversos pueblos indígenas en varios países), la Red de Centros Académicos Asociados (que incluye aproximadamente una decena de universidades “convencionales” de varios países) y la Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY), que incluye a varias de las universidades de estos tipos antes mencionadas. Más recientemente el Proyecto de UNESCO-IESALC ha identificado la existencia de otras instituciones de educación superior indígenas, cuya experiencia aún no ha estudiado, como la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (Unisur), creada por un grupo de dirigentes indígenas del Estado de Guerrero, México, con apoyo de algunos académicos de otras universidades mexicanas y el Instituto de Educación Superior Intercultural “Campinta Guazú Gloria Pérez”, creado por Consejo de Organizaciones Aborígenes de Jujuy, en Argentina.

Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN)

La UAIIN fue creada en 2003 por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). Fundado en 1971, el CRIC es la autoridad tradicional de los pueblos indígenas del Departamento del Cauca, reconocido oficialmente como tal por el Estado Colombiano. El CRIC también ha sido reconocido como autoridad educativa para los pueblos indígenas del Cauca por la Secretaría de Educación del Departamento del Cauca. Aunque hasta ahora la UAIIN no ha sido reconocida por el Ministerio de Educación Nacional, su funcionamiento se acoge a las facultades legales del CRIC, en tanto autoridad educativa para los pueblos indígenas del Cauca. EL CRIC es una de las organizaciones indígenas más fuertes de Colombia. En el Cauca habitan aproximadamente 250.000 indígenas (cerca del 20% de toda la población indígena de Colombia), pertenecientes a 9 pueblos diferentes; es el Departamento con mayor densidad de población indígena del país.

Según explican integrantes del equipo técnico y directivo de la UAIIN, desde su fundación el CRIC ha venido construyendo “una propuesta pedagógica estrechamente ligada con su proyecto político-cultural y con los proyectos y/o planes de vida de cada pueblo indígena. [...] El proceso organizativo en sus diversos espacios de reflexión y toma de decisiones fue

asumiendo la educación como una herramienta política de reivindicación cultural” (Bolaños, Tattay y Pancho, 2009, p. 156). Comenzó por la formación de maestros bilingües, luego se crearon escuelas comunitarias y posteriormente se generaron diversos espacios para formar “dirigentes para la gobernabilidad, agentes para atender la salud, cuadros de producción para dinamizar los procesos de cultivo y producción de las tierras, procesos formativos para atender las diversas necesidades que el creciente movimiento indígena frente a un horizonte de mejoramiento de las condiciones de vida iba demandando en el marco de lo que actualmente se denomina el Sistema Educativo Propio”. La UAIIN es resultado de una experiencia organizativa de más de 30 años, “en la búsqueda colectiva de una educación propia para los pueblos indígenas; es decir, de una educación pertinente a la visión, situación cultural, necesidades y proyección de las comunidades locales, algunas de ellas contenidas en el plan de vida de cada pueblo” (Bolaños, Tattay y Pancho, 2009, p. 156).

Actualmente, la UAIIN tiene aproximadamente mil estudiantes, en nueve zonas indígenas del departamento del Cauca y además en otras regiones del país. El 88% de sus estudiantes son indígenas, de todos los pueblos indígenas del Cauca, el 2% de otras etnias y regiones, el 9% son mestizos y el 1% afrocolombianos. En la actualidad ofrece formación en cuatro programas de licenciatura y varios diplomados, todos ellos en campos que responden directamente a las necesidades, demandas y propuestas de las comunidades a las que atiende y de las que forma parte. Las licenciaturas en curso son en Pedagogía Comunitaria, Derecho Propio, Administración y Gestión y Desarrollo Comunitario. La creación de Diplomados es más dinámica y puntual, pero entre los que se sostienen de manera más duradera cabe mencionar los de Proyecto Educativo Comunitario, Currículo Propio, Gestión Etnoeducativa, Familia y Equidad de Género y Políticas de Salud.

Centro Amazônico de Formação Indígena (CAFI)

El CAFI fue creado en 2006 por la Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), luego de experiencias piloto realizadas desde 2003. La COIAB fue fundada en 1989 y es la mayor organización indígena de Brasil. En su seno nuclea a 75 organizaciones miembro (incluyendo asociaciones locales, federaciones regionales, organizaciones de mujeres, profesores y estudiantes indígenas) de los nueve Estados de la Amazonía Brasileira. Esta organización representa a más de 430 mil personas (más del 50% de la población indígena de Brasil) de 160 diferentes pueblos indígenas particulares, que ocupan 107 millones de hectáreas de territorio amazónico.

Según explica Lucio Flores, indígena del pueblo *terena*, licenciado en ciencias sociales con maestrías en religión y en gestión ambiental, y miembro del equipo técnico de la COIAB, esta organización fue fundada para ser un instrumento de lucha y representación de los pueblos indígenas de la Amazonía Brasileña. Su lucha se centra principalmente en la promoción y defensa de los que consideran sus derechos básicos: tierra, salud, educación, economía, sustentabilidad e interculturalidad. El CAFI, que forma parte de la estructura organizativa de la COIAB, es un espacio para la formación de profesionales especialmente capacitados para actuar en las organizaciones indígenas. Para esto su formación incluye cursos que aseguran tanto la calidad de la formación técnica, como la formación política para ser líderes, ciudadanos y militantes de la causa indígena. Flores enfatiza que crear un programa de este tipo requiere una mirada al pasado, una comprensión del contexto actual y sobre todo una reflexión profunda respecto del futuro. Actualmente CAFI está gestionando el reconocimiento oficial del Estado brasileño (Flores, 2009, pp. 104-112).

Hasta el momento el CAFI ha ofrecido formación de manera alternada en dos cursos, uno en Gestión Etnoambiental y el otro en Gestión de Proyectos, los cuales ya han sido aprobados por 84 estudiantes, 36 de ellos mujeres y los 48 restantes hombres. Si bien el número puede parecer pequeño, resulta importante por el papel que cumplen y los cuantiosos recursos respecto de los cuales tiene un importante papel que cumplir, en tan importante región de Brasil y del planeta.

Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN)

La Reforma Constitucional de 1987 identifica a Nicaragua como un país multiétnico, multilingüe y pluricultural, reconociendo la existencia de los pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades étnicas que viven en el territorio. El país cuenta con dos Regiones Autónomas en su Costa Caribe que juntas representan el 52% del territorio nacional. URACCAN fue autorizada por el Consejo Nacional de Universidades (CNU) en 1992. En el año 2003 fue declarada “Patrimonio de los Pueblos Indígenas y Comunidades Étnicas”, por ambos Consejos Regionales Autónomos. URACCAN se identifica como una “universidad comunitaria intercultural”, que acompaña procesos de desarrollo con identidad de los pueblos indígenas, mestizos, comunidades étnicas y afro descendientes para la promoción de la ciudadanía intercultural.

Alta Hooker, profesional afrodescendiente, y tanto para el período de generación de los datos acá expuestos, como de redacción de este artículo, la Rectora de esta universidad, explica que URACCAN fue creada por un grupo de líderes y lideresas indígenas y afrodescendientes de ambas Regiones Autónomas, para asegurar el acceso a formación profesional, evitar la fuga de cerebros, mejorar las condiciones de vida, luchar contra el racismo institucionalizado, la exclusión y la marginación y aportar al desarrollo nacional desde sus peculiaridades.

Conviene destacar la importancia y sentido del objetivo de “evitar la fuga de cerebros”, por cuanto este concepto habitualmente sólo es aplicado con referencia a las migraciones de profesionales e investigadores calificados entre estados nacionales. En cambio, los intelectuales indígenas y afrodescendientes que han creado y gestionan URACCAN lo aplican de manera explícita, y estratégica en el diseño de esta universidad, con referencia a la emigración de talentos de sus comunidades y región hacia las ciudades y, además, hacia el exterior. Esta aplicación de la idea de “fuga de cerebros” a los contextos locales y regionales también me fue expuesta por los dirigentes de otras universidades indígenas con quienes he venido trabajando en el marco del proyecto de UNESCO-IESALC antes mencionado. Sin embargo, no todos ellos expresan esto en los reportes de experiencias que elaboraron para los estudios del mencionado proyecto de UNESCO-IESALC (Mato, coord. 2008, 2009a, 2009b).

En la actualidad URACCAN tiene más de 9.000 estudiantes matriculados y ya cuenta con más de 600 egresados; en ambos casos la participación femenina ronda el 60%. Sus estudiantes provienen de los 20 municipios de las dos regiones autónomas, entre ellos hay tanto indígenas (miskitos, sumu, mayangnas y ramas, según los casos) como afrodescendientes (creoles o garífunas, según los casos) y mestizos. Es interesante destacar que en URACCAN se han formado también profesionales provenientes de Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, España, Guatemala, Honduras, México, Perú y Uruguay. URACCAN cuenta con aproximadamente 240 docentes, aproximadamente 50% de ellos son mujeres, 75% mestizos y el restante 25% de diversos pueblos indígenas y afrodescendientes.

URACCAN ofrece formación de grado y postgrado en varios campos. Así, sostiene cuatro Maestrías, en Gestión de la atención y prevención del VIH SIDA, Gestión de la Salud Intercultural, Docencia Universitaria, y Antropología Social; cuatro Especializaciones en Formulación de proyectos de

inversión económica, Producción ganadera, Docencia universitaria, y Geografía para docentes; quince Licenciaturas e Ingenierías en Administración de Empresas, Ecoturismo, Contaduría Pública y Auditoría, Ciencias Sociales con mención en Desarrollo Local, Informática Administrativa, Sociología con mención en Autonomía, Ciencias de la Educación con mención en Historia, con mención en Español, con mención en Inglés, Educación Intercultural Bilingüe, Pedagogía, Ciencias de la Educación con mención en Biología, Enfermería con mención en Salud Mental, Ingeniería Agroforestal, Ingeniería en Zootecnia; siete carreras de Técnico Superior, en Enfermería, Informática Administrativa, Ciencias Naturales, Historia, Matemática, Español, Educación Intercultural Bilingüe. Adicionalmente, URACCAN sostiene dos Escuelas de Liderazgo, ocho Diplomados en diversos campos y numerosos cursos libres (Hooker, 2008, pp. 383-384).

La mayoría del estudiantado de URACCAN proviene de las comunidades indígenas, afro descendientes y de áreas rurales con población mestiza. Se propone desarrollar procesos educativos con pertinencia étnica, cultural y social de calidad y acompañar al liderazgo local para el impulso de procesos de desarrollo humano con identidad y sostenibilidad, fortalecer el régimen de autonomía a través de la formación de recursos humanos, impulsar y desarrollar procesos de revitalización étnica y cultural y establecer espacios de reflexión, discusión y debate a nivel local, nacional e internacional donde se abordan temas relativos al ejercicio y goce de derechos humanos y ciudadanos.

Actualmente, un número importante de graduadas y graduados de URACCAN ocupan cargos de dirección e intermedios en instituciones y organizaciones, así como docentes en la misma universidad. Hay graduados de URACCAN que son diputados regionales y nacionales, concejales regionales y municipales, alcaldes, delegados de instituciones gubernamentales (Hooker, 2009, pp. 279-292).

Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi”

La Universidad Amawtay Wasi es una propuesta de educación superior cuya creación fue patrocinada por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), pero no forma parte de la estructura de esta organización, lo cual la diferencia de los casos de la UAIIN (de Colombia) y el CAFI (de Brasil) antes comentados. La CONAIE se constituyó en

1986 y nuclea a organizaciones de todos los pueblos indígenas del Ecuador. Desde su fundación, la CONAIE ha realizado varias movilizaciones de alcance nacional que han desafiado a varios gobiernos nacionales y liderado importantes reformas constitucionales y políticas en ese país. Sin embargo, en los últimos años, y particularmente desde 2007 con el ascenso al poder del presidente Rafael Correa, su capacidad de movilización parece haber mermado, lo cual podría resultar significativo para comprender, al menos en parte, la situación actual de esta universidad.

En 2005, tras nueve años de intenso trabajo técnico y de movilización política, la Universidad Amawtay Wasi fue reconocida por el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) y desde entonces forma parte del Sistema Nacional de Educación Superior. En consecuencia, las autoridades de esta universidad rinden cuentas tanto a la CONESUP, como a la CONAIE, y sus actividades son evaluadas y deben ser aprobadas por ambas instituciones. Pese a este importante logro, la vida de esta institución no ha sido fácil, porque ha sido forzada a operar como si se tratara de una universidad privada con el argumento de que el erario público no podía contribuir al presupuesto de una universidad cuyo diseño y forma de gobierno no se correspondían con los de las universidades públicas del país. La dirigencia de esta universidad reiteradamente solicitó recursos, considerando su solicitud amparada por lo pautado por el Artículo 27 del Convenio 169 de la OIT, reseñado en páginas anteriores, respecto de que “los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin”. Sin embargo, no los obtuvo.

Adicionalmente, sus posibilidades de reconocimiento comenzaron a verse especialmente amenazadas, a partir del 12-10-2010, con la entrada en vigencia de la nueva Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), y la instalación, en su marco, del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), el 29-08-2011, momento a partir del cual debió someterse a un nuevo proceso de evaluación.

10 Los miembros del pueblo indígena cuyo nombre, como el de su lengua, ha sido castellanizado como “quechua” pronuncian y escriben su nombre de manera diferente en Ecuador, a cómo lo hacen en otros países en que habitan. En Ecuador usualmente lo pronuncian y escriben como *kichwa*, mientras que en Bolivia, Perú, Colombia, Chile y Argentina utilizan *kechwa* y/o *quechua*.

La Universidad Amawtay Wasi ofrece formación en Derechos Humanos y Pueblos Indígenas, Agroecología, Ciencias de la Educación, y Arquitectura. Luis Sarango, indígena kichwa¹⁰, Doctor en Jurisprudencia y Rector de la UAW, explica que esta universidad se propone “contribuir en la formación de talentos humanos que prioricen una relación armónica entre la Madre Naturaleza y el Ser Humano sustentándose en el bien vivir comunitario como fundamento de la construcción del Estado Plurinacional y la Sociedad Intercultural” (Sarango, 2009, p. 193).

Según explica su Rector, parafraseando documentos fundacionales, la universidad se denomina “intercultural” porque su oferta académica y sus propuestas de formación

no son exclusivamente para pueblos indígenas, sino que desde la visión indígena se construye un espacio académico para todas las sociedades y pueblos que conforman el actual Ecuador. Si bien la ‘interculturalidad’ entendida desde una visión originaria es un ideal que se encuentra construyéndose, es necesario entonces que las diferentes sociedades empiecen a cultivar nuevas relaciones sociales basadas en el respeto al otro/otros pero con equidad. La universidad se llama ‘de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas’ en razón de que la iniciativa de su creación, su concepción filosófica y metodológica surge de las nacionalidades y pueblos indígenas, pero que de ningún modo quiere decir que es exclusiva o solo para indígenas (Sarango, 2009, p. 193).

Un aspecto saliente de la Universidad Amawtay Wasi es su crítica a la idea de “desarrollo”, la cual su equipo fundador y directivo sostiene que lleva implícitos los conceptos de evolución, civilización, homogenización, competencia, y progreso propios de la sociedad occidental moderna, los cuales se han impuesto a otras formas de ver el mundo y concebir el bienestar. A esta idea, el mencionado equipo, así como otros intelectuales y dirigentes indígenas del Ecuador y otros países de la región, le oponen el concepto de *Sumak Kawsay*, expresión kichwa que ellos traducen al castellano como Buen Vivir Comunitario¹¹. Según este criterio el bienestar

11 La expresión en lengua kechwa/kichua *Sumak Kawsay*, como su equivalente en lengua aymara *Suma Qamaña*, son principios éticos que forman parte de la cosmogonía de esos dos pueblos indígenas, habitualmente expresados en lengua castellana como “Buen Vivir”. Los intelectuales y las organizaciones de estos y otros pueblos indígenas de América frecuentemente contraponen estas ideas propias, así como sus equivalentes en las cosmogonías y lenguas de otros pueblos indígenas, a las occidentales modernas de “progreso” y “desarrollo”, enfatizando que ellas no refieren a acceso a bienes materiales, ni a la “calidad de vida” de los individuos, sino a vivir en armonía en comunidad y con la Madre Tierra (Choque Quispe 2006, Yampara 2004).

no se mide cuantitativamente, mediante estadísticas, sino cualitativamente, con referencia al bienestar armónico colectivo, en el bienestar horizontal de la comunidad. Consideran que esta idea fundamental de la cosmovisión de varios pueblos indígenas, es un contribución de estos pueblos a la humanidad, en su lucha por demostrar que hay un pensamiento alternativo al hegemónico, que cada pueblo tiene su forma de ver el mundo, que debe ser respetada (Sarango 2009, Universidad Intercultural Amawtay Wasi 2004). Esta visión crítica respecto de las ideas de desarrollo y modernidad ha constituido una diferencia significativa entre esta universidad y el actual gobierno de Ecuador.

El capítulo más reciente del conflicto entre la Universidad Amawtay Wasi y el Estado ecuatoriano aparentemente quedó sellado el 31 de octubre de 2013¹², cuando el CEAACES emitió la Resolución Nro. 001-068-CEAACES-2013 mediante la cual resolvió “suspender de manera definitiva por no haber superado el proceso de evaluación realizado por el CEAACES y haber sido declarada como ‘No Aprobada’ debido a que su resultado de evaluación global es inferior al 40% mínimo requerido” (http://www.ceaac-es.gob.ec/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=334, consultado 24-11-2013, D.M.).

Limitaciones de extensión impiden comentar acá los criterios y procedimientos de evaluación aplicados, cuya consideración resulta recomendable (especialmente las secciones 2.3.1. Academia, 2.3.2 Currículo e Investigación y 2.3.3 Soporte Pedagógico) para comprender este proceso apropiadamente. Estos se exponen en un documento de la CEAACES de 112 páginas de extensión, identificado como la Resolución Nro. 003-0026-25CEAACES-2012, del 11-04-2012, del cual hemos logrado obtener copia, pero que lamentablemente no se encuentra disponible en Internet. Sin embargo, en apretadísima síntesis y sin pretender terciar en la disputa para lo que carezco de suficientes elementos de juicio propios, ya que mi última vista a la Universidad Amawtay Wasi ocurrió hace ya varios años, parece plausible afirmar que dicho documento expresa claramente un choque entre dos visiones de mundo, y en consecuencia, entre dos proyectos de sociedad y dos concepciones de la idea de universidad.

12 El presente artículo fue sometido a consideración de la *Revista ISEES* el 30-08-2013. A comienzos de diciembre, cuando su publicación ya había sido aprobada, debió solicitarse autorización al equipo editorial para actualizarlo respecto de la Resolución de suspensión definitiva de la Universidad Amawtay Wasi. Agradezco al equipo editorial la receptividad a esta solicitud.

Un indicio de este conflicto entre visiones podía obtenerse, incluso antes que se hiciera explícito, al reparar en un detalle significativo que puede observarse en el sector del sitio del CEAACES en Internet, dedicado a presentar a los cuatro miembros del Consejo de este organismo. Este es que tras el nombre y apellido de cada uno de ellos se ha agregado una coma y la abreviatura “PhD”. Como seguramente es de conocimiento de los lectores, “PhD” es la abreviatura usual de la expresión “Philosophiae Doctor”, máximo título que otorgan las universidades de países angloparlantes, y especialmente las de Estados Unidos, ya que en algunas universidades británicas también se utiliza la abreviatura “D.Phil.”. Sin embargo, al revisar la información ampliada que se ofrece en el mismo sitio en Internet, puede observarse que dos de estos miembros del Consejo del CEAACES han obtenido sus títulos de doctorado en universidades de Brasil (donde el título otorgado es el de *Doutor/a*), y uno en Francia (donde el título otorgado es el de “*Docteur*”), por lo que en estos casos el uso de la abreviatura “PhD” (tras el nombre de la persona en cuestión) no corresponde, sino que correspondería el uso de la abreviatura “Dr.” o “Dra.” (antepuesto al nombre de la persona en cuestión), según el caso (http://www.ceaaces.gob.ec/index.php?option=com_content&view=article&id=4&Itemid=45, consultado 22-12-2013, D.M.). Cabe notar que en los tres casos se trata de prestigiosas universidades de los mencionados países. Resulta llamativo –y potencialmente significativo– que estos funcionarios, o el organismo del cual forman parte, hayan decidido “traducir” esos títulos a su equivalente en lengua inglesa.

Parece plausible interpretar que esta manera de presentar a los miembros del Consejo del CEAACES, resulta consistente con el enfoque de evaluación, que se expone en el documento de la CEAACES de 2012, antes mencionado. A la sazón, este documento está respaldado por una lista de referencias bibliográficas que en aproximadamente la mitad de los casos corresponde a publicaciones en inglés, pese a que varias de ellas están disponibles en castellano¹³. De ningún modo se sugiere que sea inconve-

13 Entre las publicaciones incluidas en inglés en el mencionado documento de la CEAACES, de las que existen traducciones publicadas en castellano, cabe mencionar, por ejemplo, el libro de James Gleick titulado *Caos: la creación de una ciencia*, publicado en castellano, por la editorial Seix Barral, en 1988, o el de Bart Kosko, titulado *Pensamiento borroso: la nueva ciencia de la lógica borrosa*, publicado en castellano, por la editorial Crítica en 1995, así como el de Michael Gibbons titulado *La nueva producción del conocimiento*, publicado en castellano, por la editorial Pomares-Corredor, en 1997 y disponible de manera gratuita en Internet: http://www.ses.unam.mx/docencia/2007II/Lecturas/ModI_Gibbons.pdf; sitio consultado el 21-12-2013, D.M.).

niente utilizar bibliografía en inglés u otros idiomas diferentes al castellano. Lo que llama la atención y se destaca es que existiendo traducciones al castellano este documento, de un organismo público ecuatoriano, refiera las publicaciones en cuestión en un idioma extranjero, lo cual obviamente no facilita su consulta por parte de ciudadanos ecuatorianos potencialmente interesados.

Esta tendencia a citar bibliografía en inglés pese a que la misma está disponible en castellano (en un documento oficial de un organismo gubernamental de un país cuya lengua oficial es el castellano), conjuntamente con el modo en el cual los miembros del Directorio del CEAACES son públicamente presentados en el sitio de este organismo en Internet, indicando su máximo título académico mediante la abreviatura “PhD”, usual en inglés, cuando se trata de títulos de igual nivel, pero otorgados por universidades que expiden sus títulos en portugués o francés, pueden considerarse indicios elocuentes de que la concepción de universidad que maneja este organismo gubernamental resulta antagónica con la que maneja la Universidad Amawtay Wasi.

De todos modos, más allá de estos indicios, este conflicto de concepciones puede corroborarse al leer el “Informe de los Veedores”, elaborado el 6-10-2013, en representación de la ya mencionada RUIICAY del Fondo Indígena, por los especialistas Yuri Zapata Webb, Vicerrector de la antes mencionada URACCAN y Benecio Quispe Gutiérrez, ex Viceministro de Educación Superior de Bolivia y ex Rector de la Universidad Indígena Boliviana Aymara Tupac Katari (una de las tres universidades creadas por decreto del Presidente Evo Morales Ayma en agosto de 2008), el cual fue presentado a la CEAACES el 8-10-2013. En efecto, significativamente, en ese documento, entre otras cosas los veedores expresan lo siguiente:

5.- Por otra parte, es importante mencionar, que en el proceso de evaluación de la Universidad “Amawtay Wasi” por parte del CEAACES, por medio de una Comisión Evaluadora, se pudo observar algunas inconsistencias:

- a) El Art. 18 establece dos fases del proceso de evaluación, la autoevaluación y la evaluación institucional (verificación), sin embargo sólo se realizó la segunda etapa.
- b) El proceso de evaluación se inició el día 23 de Septiembre. Sin embargo, a través de una Carta del día 02 de Octubre, el CEAACES a través de un oficio, hace llegar las matrices, las que son la base de la verificación por parte del equipo de evaluadores.
- c) La evaluación que debió ser la constatación in situ, de acuerdo a la matriz, se hizo al azar, suponemos que el equipo de evaluadores realizó la verificación lo hizo de memoria o improvisadamente.

6.- El proceso de Evaluación no considera el modelo pedagógico de la Universidad “Amawtay Wasi” que responde a otra visión que no es la convencional, sino el de los pueblos indígenas. Y tiene otros objetivos. La infraestructura tiene otra concepción de vinculación con la naturaleza.

7.- La actitud y trato de algunos miembros del equipo evaluador no fue muy profesional, sino inquisitoria y colonial. (<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1383051041939970&set=pcb.1383061468605594&type=1&theater>, consultado 24-II-2013, D.M.).

En fin, como expresaba en un párrafo anterior, parece posible aseverar que la situación expresa un conflicto de visiones de carácter bastante antagónico. Por un lado tenemos la visión del CEAACES, que a su vez expresa las ideas de desarrollo y universidad del gobierno ecuatoriano, y por el otro las ideas de *Sumak Kawsay* –y crítica a la idea de “desarrollo”– y universidad, enarboladas por la directiva de la Universidad Amawtay Wasi. Tal vez por esto, el desenlace ha sido la resolución del CEAACES de “suspender de manera definitiva” a la Universidad Amawtay Wasi, en lugar de haber procurado poner en práctica un modelo de evaluación participativo, orientado a resolver los problemas y fortalecer las capacidades de la universidad que desde la visión de dicho organismo estatal resultaran aconsejables. También parece plausible entender esta decisión “definitiva” de la CEAACES en función de que en los últimos años la CONAIE parece haber perdido la capacidad de movilización que tenía cuando sectores de esta organización lograron crear esta universidad. Otro factor que podría haber favorecido la toma de tan drástica decisión “definitiva” es la existencia de diferencias y tensiones al interior del movimiento indígena, lo cual afecta las posibilidades del mismo de dar una respuesta unitaria al cierre de esta institución.

Principales logros, problemas y desafíos

Estudios recientemente realizados por el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior de UNESCO-IESALC (Mato, coord. 2008, 2009a, 2009b) muestran que los principales logros, problemas y desafíos del conjunto compuesto por aproximadamente un centenar de universidades indígenas, programas para indígenas de IES “convencionales”, programas en co-ejecución entre organizaciones indígenas e IES “convencionales” y sus equivalentes orientados a comunidades afrodescendientes, de once países, que han constituido el foco de atención de sus investigaciones, son los que de manera sintética se describen en los próximos tres párrafos.

Sus principales logros son los siguientes: 1) Mejoran las posibilidades de que individuos indígenas y afrodescendientes accedan a oportunidades de educación superior y culminen exitosamente sus estudios en diversos campos; 2) Ajustan su oferta educativa a necesidades, demandas y proyectos de las comunidades y la relacionan con oportunidades locales y regionales (subnacionales) de empleo, generación de iniciativas productivas y servicio a la comunidad; 3) Desarrollan modalidades participativas de aprendizaje, frecuentemente centradas en la investigación aplicada y además integran aprendizaje, investigación y servicio a las comunidades; 4) Integran diversos tipos de saberes y modos de producción de conocimiento; 5) Promueven la valorización y, según los casos, incorporan las lenguas y conocimientos propios de estos pueblos y comunidades, contribuyen proactivamente a su fortalecimiento y realizan investigación sobre dichas lenguas y conocimientos; 6) Desarrollan docencia e investigación orientadas por criterios de valoración de la diversidad cultural, interculturalidad, equidad, inclusión, gobernabilidad democrática, desarrollo humano y sostenible; 7) Forman egresados provenientes de las comunidades a las que se proponen servir, hablantes de sus lenguas indígenas, conocedores de sus saberes, así como de los de las disciplinas académicas “occidentales modernas”, familiarizados con sus necesidades, demandas, propuestas y maneras de actuar, que contribuyen directamente al desarrollo sostenible local y regional, y al mejoramiento de la calidad de vida de sus comunidades.

Debe destacarse que estas experiencias han venido contribuyendo significativamente a la formación de educadores indígenas, así como de técnicos y profesionales en los campos de salud, producción agrícola, gobierno local, equidad de género, entre otros. Además, han venido generando proyectos concretos de “desarrollo local” que contribuyen a mejorar la alimentación y calidad de vida de las comunidades, así como a disminuir la expulsión de población y con esto el agravamiento de la situación de las poblaciones en las periferias de las grandes ciudades. Adicionalmente, estas IES y programas contribuyen a fortalecer las capacidades de estas comunidades de manejar los desafíos que les plantean los procesos de “modernización” que de diversas maneras han venido fragilizando sus posibilidades de sostener satisfactoriamente sus modos de vida. Pero no solo esto, sino que estas IES y programas se han constituido en valiosos espacios de innovación en materia de Educación Superior. En este sentido, las IES “convencionales” tienen mucho que aprender de ellas, particularmente respecto de cómo las modalidades de vinculación social que vienen desarrollando contribuyen a mejorar la formación técnica y profesional de los estudiantes, así como a

generar nuevas posibilidades de investigación, modalidades de aprendizaje en servicio y formas de aprendizaje grupal colaborativo.

Los problemas más frecuentes que confrontan estas IES, programas y arreglos interinstitucionales son los siguientes: 1) Insuficiencia y/o precariedad presupuestaria; 2) Actitudes de discriminación racial por parte de funcionarios públicos y diversos sectores de la población que afectan el desarrollo de sus actividades; 3) Dificultades derivadas de la rigidez de los criterios aplicados por las agencias especializadas de los Estados encargadas de otorgar reconocimiento y/o acreditación; 4) Obstáculos institucionales administrativos derivados de la rigidez de procedimientos, los cuales afectan la ejecución de sus planes y actividades; 5) Obstáculos institucionales académicos derivados de la rigidez de criterios y procedimientos aplicados por las IES en las cuales funcionan algunos de los programas estudiados y/o por agencias gubernamentales que otorgan fondos para investigación y proyectos académicos especiales, los cuales afectan las labores docentes y de investigación de las IES y programas estudiados; 6) Dificultades para conseguir docentes y otro personal con adecuada sensibilidad y recursos personales y técnicos para el trabajo intercultural; 7) Dificultades económicas de los estudiantes para poder dedicarse más y mejor a su formación; 8) Insuficiencia de becas; 9) Diversos tipos de dificultades derivadas de las situaciones de precariedad económica y jurídica “de hecho” en las que hacen sus vidas buena parte de las comunidades atendidas por estas IES.

Uno de los principales desafíos para que la educación superior sea pertinente con la diversidad cultural de los países latinoamericanos se encuentra en los sistemas de evaluación y acreditación de IES y programas, por parte de las agencias de los Estados encargadas de estos asuntos. La evaluación de la calidad de la educación (superior o de otro tipo) no puede dissociarse de consideraciones de pertinencia y relevancia, esto demanda que sea contextualizada. Así, no puede pensarse en aplicar sistemas rígidos de criterios de validez supuestamente “universal”, sino sistemas “flexibles”. Las propuestas de “flexibilidad” suelen malinterpretarse como de “baja calidad”, ese es un error. La “flexibilidad” en este contexto refiere a “diferenciación” y pertinencia con la diversidad de contextos sociales y perfiles institucionales. La evaluación de la contribución de la labor de estas IES y programas, como la de sus docentes e investigadores, requiere diseñar instrumentos y procedimientos particulares para evaluarlas, que tomen en cuenta la especificidad de las propuestas y de los contextos en que se desarrollan. Es necesario revisar los criterios de evaluación y acre-

ditación de las IES y sus programas, así como los de asignación de fondos para investigación y proyectos especiales; para asegurar que éstos respondan a criterios de reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad. Estos criterios deben responder a las peculiaridades de los diversos tipos y orientaciones de experiencias de ES, con especial atención a diferencias asociadas a particularidades lingüísticas, socioculturales, territoriales y otras significativas, según la diversidad cultural propia de cada país. Es necesario generar y aplicar de manera integrada indicadores de calidad, pertinencia y relevancia.

Ideas para la reflexión y el debate

Las IES creadas y gestionadas por organizaciones indígenas permiten formar profesionales y técnicos capaces de desempeñarse de maneras sensibles y eficaces en países culturalmente diversos, en campos tales como salud, manejo ambiental, desarrollo sostenible, derecho, educación, entre otros, sea que vayan a desempeñarse en el sector público o en el privado.

Desde luego, estas IES también resultan útiles para formar los técnicos y dirigentes que estas organizaciones necesitan para el desarrollo de sus propias prácticas, entre otras las de realizar y llevar adelante propuestas de democratización de las sociedades latinoamericanas. No obstante, las iniciativas de estas organizaciones en materia educativa suelen despertar reservas entre algunos sectores sociales, desde los cuales frecuentemente se pregunta ¿por qué estos grupos sociales habrían de tener la prerrogativa de impartir educación a partir de sus propios idearios? Las respuestas de las dirigencias de estas organizaciones suelen ser que porque la educación “oficial” no enseña sobre sus historias, lenguas, conocimientos, problemas y propuestas de futuro, pero en cambio sí lo hace sobre la historia y cultura “oficial” de cada Estado, así como sobre las de aquellos otros actores sociales que detentan posiciones dominantes, o al menos con capacidad política y comunicacional de interpelación. Adicionalmente, suelen agregar que, independientemente de cualquier consideración, el ya citado Artículo 27 del Convenio Nro. 169 de la OIT, que tiene rango constitucional en los catorce países latinoamericanos mencionados en las primeras páginas de este texto, consagra “el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin”.

Ante estas respuestas hay quienes cuestionan a las IES creadas por organizaciones indígenas aduciendo que estas universidades son “segregadas”. En respuesta a esto, los fundadores y directivos de estas IES apuntan, en primer lugar, que estas instituciones no se plantean como exclusivamente para indígenas, sino que están abiertas a estudiantes de cualquier grupo social e identificación étnica, más aún, suelen enfatizar, estas IES son interculturales. Pero además, suelen señalar que, para el caso, las universidades más segregadas de América Latina son las costosas universidades privadas a las cuales los sectores sociales dominantes suelen enviar a sus hijos.

Además, suelen argumentar que si puede haber universidades confesionales (católicas, protestantes y otras, según los países), empresariales y “de élite”, también puede haber universidades indígenas o afrodescendientes, entendidas no como cotos cerrados y excluyentes, sino como instituciones de carácter intercultural abiertas a todas las personas interesadas, pero en las cuales la interculturalidad es pensada y expresada en los planes de estudio y estrategias de aprendizaje a partir de las concepciones de los pueblos indígenas y/o afrodescendientes, de sus visiones de mundo, de sus interpretaciones de la historia humana, de sus aprendizajes y de sus propuestas de futuro.

Que la educación intercultural parta de la visión de mundo “oficial” de Estados que escasamente valoran la importancia de las diferencias culturales, que presuponen que las “otras culturas” son obstáculos al desarrollo y que tarde o temprano todos los ciudadanos deberán ser “modernos”, o que lo haga desde la visión de mundo de movimientos sociales que afirman la importancia de las diferencias y la necesidad de que los Estados se reconozcan como expresión de sociedades pluriculturales, no es lo mismo. Esta diferencia es fundamental, puesto que esto implica tomar en cuenta las lenguas, conocimientos y culturas de esos “otros”, aprender sobre sus historias, sus problemas, sus planes de vida y propuestas de futuro, del mismo modo que se debe aprender de la “historia oficial” y de la “ciencia moderna” lo que se pueda aprender y criticar lo que sea necesario criticar.

Que la educación superior sea plenamente intercultural lleva entre otras cosas a poner en cuestión el “sentido común” instalado de pensar el futuro de nuestras sociedades en términos de “desarrollo” (entendido este todavía de manera muy cercana a las ideas de “progreso” y crecimiento económico, por más parches de “humano” o “sostenible” que se le pongan). Que la educación superior sea plenamente intercultural permite

pensar el futuro desde otros valores y visiones de mundo, por ejemplo, en términos de “Buen Vivir”, de manera coherente con visiones de mundo que entienden que los humanos somos parte de eso que en las sociedades occidentales modernas suele llamarse “naturaleza”, y no una especie pretendidamente superior que tiene el planeta a su servicio y lo visualiza y maneja como fuente de “recursos naturales”. No es posible omitir que, unos pocos siglos de hegemonía de la cosmovisión occidental moderna nos han puesto ante desertificaciones, contaminación de las aguas, calentamiento global, y otros desastres que aún estamos tratando de superar. Esto nos ha obligado a reconocer la estrechez de mira de la cosmovisión occidental moderna y sus potencialmente catastróficas consecuencias. Esas otras cosmogonías aún pueden ayudarnos a cambiar el rumbo. Esto hace al sustrato de las experiencias de educación superior que las organizaciones indígenas están impulsando.


Así el valor transformador de las experiencias de educación superior impulsadas por organizaciones indígenas no debe verse solamente –y con desconfianza– en términos de su papel para formar cuadros técnicos, profesionales y políticos (cosa que sin duda todos los movimientos sociales requieren, sean estos progresistas o conservadores) sino también con referencia a su capacidad de facilitar una reflexión crítica sobre las sociedades contemporáneas y sus posibilidades futuras. Contrario a lo que prejuiciosamente suelen afirmar algunos sectores, esta crítica no suele formularse desde puntos de vista que implican “retornos al pasado”, sino a partir de propuestas de futuro que buscan asegurar no solo la sostenibilidad ambiental, sino también la social, y en general más y mejor democracia, y mejor calidad de vida.

En este marco, parece necesario evaluar cuál ha sido el papel de las IES “convencionales” en la formación de cuadros políticos, profesionales y técnicos provenientes de grupos sociales que sufren algún tipo de discriminación y/u obstáculos al ejercicio pleno de sus derechos, para que estén en mejores condiciones de construir más y mejor democracia. Además, interesa analizar de qué maneras, si de algunas, las oportunidades de formación que las universidades y otras IES “convencionales” ofrecen a la ciudadanía en general (sin distinguir grupos sociales) resultan pertinentes con la diversidad social y cultural de las sociedades latinoamericanas. Es decir, si forman profesionales y técnicos capacitados respecto de la diversidad cultural de sus respectivos países, y con esto de la diversidad de visiones de mundo, valores, modos de producción de conocimiento,

tecnologías, lenguas, etc., significativos para sus respectivos campos de acción. En este sentido cabe cuestionar el carácter “monocultural” de las universidades y otras IES “convencionales”, el cual es claramente contrario a lo que la denominación “universidad” debería con propiedad designar. No hay saber “universal”, por ello la colaboración intercultural en la producción de conocimientos es imprescindible. Y esto vale no solamente para los pueblos y sectores sociales que las visiones hegemónicas excluyen, sino para las sociedades en su conjunto, y apuntemos, de paso, no sólo para las latinoamericanas, sino para todas, incluidas las europeas y estadounidense (Mato 2008c).

El aprendizaje de los conocimientos propios de los pueblos indígenas y afrodescendientes (y de otros que en diversas sociedades resultan “excluidos”), así como de sus modos de producción, “transferencia”, aprendizaje y circulación, no debería interesar solo a antropólogos y otros especialistas de las ciencias sociales, sino también, por ejemplo, a médicos que deben tratar a pacientes de diferentes culturas y que además serían mejores profesionales si manejaran conocimientos provenientes de esas otras culturas (en contraste las corporaciones farmacéuticas transnacionales se apropian de secretos de herbolaria indígena y los patentan en su propio beneficio), abogados que deben tratar casos en diversos contextos culturales, en algunos de los cuales prevalecen modalidades de control, regulación y solución de conflictos diferentes a los estudiados en sus universidades de origen, economistas y otros profesionales del “desarrollo” que no son capacitados para pensar otras modalidades de producción y calidad de vida, etc.

Buena parte de los conflictos que se presentan entre las universidades indígenas y los gobiernos giran en torno a los mecanismos y criterios de evaluación y reconocimiento aplicados por las agencias de los Estados encargadas de estos asuntos. Más allá de argumentaciones acerca de la vigencia de derechos constitucionalmente consagrados que han sido comentados en estas páginas cuya importancia obviamente no se puede ignorar, y de recomendaciones de políticas de educación superior consensuadas entre los organismos de educación de prácticamente todos los países de la región, que también han sido comentadas en páginas anteriores, parece necesario enfatizar que no parece en absoluto racional disociar la evaluación de la calidad de la educación (superior o de otro tipo) de referentes de pertinencia y relevancia, esto demanda que sea contextualizada. No resulta apropiado aplicar sistemas rígidos de criterios de validez supuestamente “universal”, sino sistemas “flexibles”. Las propuestas de “flexibilidad” suelen malinter-

pretarse como de “baja calidad”, ese es un error. La idea de “flexibilidad”, en este contexto, refiere a “diferenciación” y pertinencia con la diversidad de contextos sociales y perfiles institucionales. La evaluación de la contribución de la labor de estas instituciones de educación superior, como la de sus docentes e investigadores, requiere co-diseñar (con participación de los actores protagónicos) instrumentos particulares para evaluarlas, que tomen en cuenta la especificidad de las propuestas y de los contextos en que se desarrollan. Es necesario revisar los criterios de evaluación y acreditación de las IES y sus programas, así como los aplicados para la asignación de fondos para investigación y proyectos especiales; para asegurar que éstos respondan a criterios de reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad. Estos criterios deben responder a las peculiaridades de los diversos tipos y orientaciones de experiencias de Educación Superior, con especial atención a diferencias asociadas a particularidades lingüísticas, socioculturales, territoriales y otras significativas, según la diversidad cultural propia de cada país. Es necesario revisar críticamente las ideas transnacionalizadas de “calidad académica” que se han hecho hegemónicas (Mato, 2013a, 2013b) y generar y aplicar de manera integrada indicadores de calidad, pertinencia y relevancia. Más aún, parece altamente recomendable que estos procesos de evaluación no tengan carácter punitivo, sino intercultural y mutuamente formativo. Es decir, que estos procesos comprometan a fondo a todas las partes involucradas a mejorarse a sí mismas y contribuir al mejoramiento de las otras partes, es decir, no sólo a las instituciones evaluadas, sino también a las agencias de evaluación y acreditación. 

Referencias

- BOLAÑOS, Graciela, Libia TATTAY y Avelina PANCHO (2009) Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural. En: Daniel Mato (coordinador), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: IESALC-UNESCO, pp. 155-190.
- CERRUTO, Leonel (2009). “La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK). En Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: IESALC-UNESCO, pp. 123-153.
- CHAVARRÍA LEZAMA, Pedro (2008) La interculturalidad: un desafío ineludible de la Bluefields Indian & Caribbean University. En: Daniel Mato, coord. *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC, pp. 393-401.

- CHOQUE QUISPE, María Eugenia (2006) La historia del movimiento indígena. En la búsqueda del Suma Qamaña (Vivir bien). Papel de Trabajo. Centro de Estudios Multidisciplinarios Aymara, La Paz , Bolivia.
- CUJI, Luis Fernando (2012) Decisiones, omisiones y contradicciones. Interculturalidad y políticas públicas en Educación Superior en Ecuador. En Daniel Mato (coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), pp. 211-243.
- FLORES, Lucio (2009) Centro Amazônico de Formação Indígena (CAFI). En Daniel Mato (coordinador), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: IESALC-UNESCO, pp. 103-121.
- HOOKE BLANDFORD, Alta Suzzane (2008) Contribuciones de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) al proceso de construcción de un modelo de desarrollo intercultural, equitativo, autonómico e integrador. En Daniel Mato (coordinador) *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC, pp. 383-392.
- HOOKE BLANDFORD, Alta Suzzane (2009) La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN): Logros, innovaciones y desafíos. En Daniel Mato (coordinador), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: IESALC-UNESCO, pp. 279-302.
- MATO, Daniel (2008a) Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina. Panorama regional. En: Daniel Mato (coord.) *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC, pp. 23-79.
- MATO, Daniel (2008b) Actualizar los postulados de la Reforma Universitaria de 1918: las universidades deben valorar la diversidad cultural y promover relaciones interculturales equitativas y mutuamente respetuosas. En: Emir Sader, Pablo Gentili y Hugo Aboites (compiladores) *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), pp. 136-145.
- MATO, Daniel (2008c) No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades* 18(35): pp. 101-116.
- MATO, Daniel (2009) Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Panorama Regional, Procesos Interculturales de Construcción Institucional, Logros, Dificultades, Innovaciones y Desafíos. En: Daniel Mato (coord.) *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas: UNESCO-IESALC, pp. 13-78.
- MATO, Daniel (2013a) Aprendizajes de equipos universitarios en experiencias de colaboración con comunidades y organizaciones sociales, realizadas con apoyo del Programa de Voluntariado Universitario de Argentina, en 2008. *Apuntes. Revista de Ciencias Sociales* (Universidad del Pacífico, Perú) Vol. XL Nro. 72: pp. 33-56.
- MATO, Daniel (2013b) Contribución de experiencias de vinculación social de las universidades al mejoramiento de la calidad académica y factores que limitan su desarrollo y valoración institucional. *Revista Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Universidade de Sorocaba, Sao Paulo, Brasil). 18(1): pp. 151-180.

- MATO, Daniel, coord. (2008) *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- MATO, Daniel, coord. (2009a) *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- MATO, Daniel, coord. (2009b) *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/ Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- MATO, Daniel, coord. (2012) *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO).
- SAAVEDRA, José Luis (2008) Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay. En: Daniel Mato, coord. *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC, pp. 115-124.
- SARANGO, Luis Fernando (2009) Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawtay Wasi". Ecuador / Chinchaysuyu. En Daniel Mato (coordinador), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas IESALC-UNESCO, pp. 191-213.
- UNIVERSIDAD INTERCULTURAL AMAWTAY WASI (2004) *Sumak Yachaypi, Alli Kawsaypipash Yachakuna / Aprender en la sabiduría y el buen vivir / Learning Wisdom and the Good Way to Live*. Quito: Universidad Intercultural Amawtay Wasi.
- YAMPARA, Simón (2004) ¿Desarrollo/progreso o *summa qamaña* de los *ayllus* andinos?" In *Memoria del Foro ¿A dónde vamos? Progreso en diferentes culturas*. La Paz (Bolivia): Fundación Programa de Integración de Educación Productiva (PIEP), Agencia Alemana de Cooperación Técnica (GTZ) e Instituto Goethe. La Paz (Bolivia), mayo 2004.
- YAPU, Mario (2008) La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural del Fondo Indígena, sede Universidad Mayor de San Simón, Bolivia En Daniel Mato, coord. *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC, pp. 449-458.

Fecha de recepción del artículo:

1 de agosto de 2013

Fecha en que fue remitido el artículo para ser evaluado:

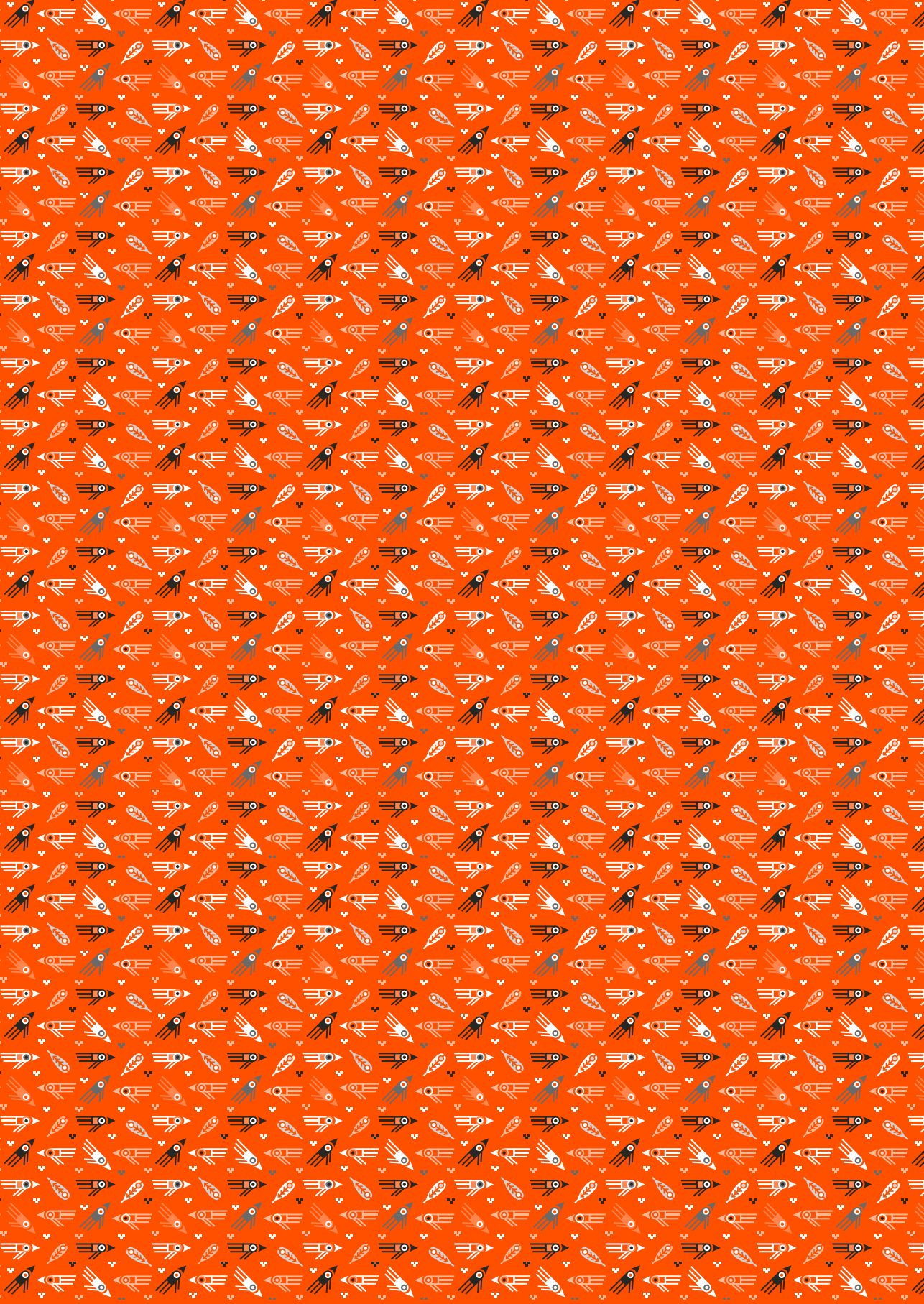
27 de noviembre de 2013

Fecha de aceptación del artículo:

9 de diciembre de 2013

Un modelo de emprendimiento agrícola a partir de educación superior rural en la Colombia profunda

LUIS ALEJANDRO TABORDA ANDRADE
MIGUEL DARÍO SOSA RICO



Un modelo de emprendimiento agrícola a partir de educación superior rural en la Colombia profunda

LUIS ALEJANDRO TABORDA ANDRADE*
Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia

MIGUEL DARÍO SOSA RICO**
Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia

Resumen

En el estadio histórico de Colombia, es más pertinente que nunca el fortalecimiento del sector rural impulsor de la soberanía alimentaria y motor de desarrollo. El sector rural, especialmente aquellas zonas profundas de Colombia teñidas de conflicto y olvido, deben recibir prioritaria atención. La educación superior y el emprendimiento fueron las apuestas de la Universidad de La Salle en el marco del proyecto Utopía para contribuir al desarrollo rural agropecuario y a la construcción de la paz. En el presente trabajo se documenta y analiza el paso a paso del modelo de emprendimiento rural desde su diseño hasta la puesta en marcha de 29 proyectos productivos de base agrotecnológica en diferentes zonas rurales de la Colombia profunda, describiendo una apuesta de educación superior rural para la formación de profesionales del agro competentes y equipados de las herramientas y experiencias que permitan el desarrollo de la nación partiendo de lo local.

Palabras clave: proyectos productivos, zonas de origen, modelo de emprendimiento

An agricultural entrepreneurship model from rural Higher Education in deep Colombia

Abstract

In these historic Colombian moment, is more relevant than ever the strengthening rural promoter of the food sovereignty and social development. Front to historical limitations of the rural areas, especially those deep zones of Colombia that has continuous conflicts, should be receive priority attention. Higher education and entrepreneurship were the bets of La Salle University as part of the Utopia project to help agricultural rural development. This paper documents the rural entrepreneurship model from an academic, social and administrative focus that allowed to 29 base agrotechnological productive projects running in different rural areas of the deep Colombia.

*Docente de la Facultad de Ciencias Agropecuarias de La Universidad de La Salle. Extensión Yopal-Casanare Colombia. Dirección postal: Carrera 12 Numero 29-44 Ciudad Yopal, Departamento Casanare Colombia. Código Postal 51002. Correo electrónico: lataborda@unisalle.edu.co

**Docente de la Facultad de Ciencias Agropecuarias de La Universidad de La Salle. Extensión Yopal-Casanare Colombia. Dirección postal: Cra 22 # 9-55 Yopal, departamento de Casanare, Colombia. Código postal 51001. Correo electrónico: mdsosa@unisalle.edu.co

Key words: *productive projects, zones of origin, entrepreneurship model*

Introducción

Colombia atraviesa periodos de cambios históricos: un resucitado proceso de paz, alzas en indicadores económicos, nuevos tratados de libre comercio, reformas políticas, entre otros. No obstante, el tejido social mantiene vivo el recuerdo y el temor, los cuales son frutos de los golpes del conflicto armado. Como resultado, gobiernan el escepticismo generalizado y las actitudes pasivas del colectivo cívico frente a los grupos y actores que proponen cambios y buscan desarrollo (Zuluaga, 2010).

Este escepticismo se debe en parte a que los intentos por resolver los problemas agrarios en Colombia por vías técnicas han sido un fracaso, y por políticas poco se ha avanzado, a cada esfuerzo de reforma agraria ha seguido una contrarreforma y nuevos ciclos de violencia (Albán, 2011). El país reconoce que la naturaleza y gravedad del problema deben sumirse con sólidos compromisos con la sociedad, especialmente con la Colombia profunda rural, perpetuada por el conflicto (Villaveces J., 2010).

Conscientes de ello, el estado y la empresa privada, están recreando y ejecutando iniciativas para fortalecer el desgastado sector agropecuario. Muchas de estas iniciativas tales como *Colombia país rural, Desarrollo Rural con Equidad, Alianzas Productivas*, entre otras de alcance nacional y sectorial, postulan el emprendimiento rural, la formulación y ejecución de proyectos productivos de base agrotecnológica como eje del desarrollo.

Sin embargo, la mayoría de estas iniciativas no dan sombra a zonas profundas y golpeadas por conflictos armados (Tapias, 2010). Esta es otra Colombia: la Colombia profunda, la cual carece de educación, de bienes primarios, de oportunidades para que los jóvenes, que son considerados el futuro de nuestro país, se formen integralmente. El reto es convertir estos hombres y mujeres del mañana en gestores, líderes y emprendedores rurales, pilares del desarrollo (Gómez C. 2014).

En este marco de circunstancias nace Utopía: un proyecto de educación superior rural cuyo imaginario es formar ingenieros agrónomos competentes para liderar, gestionar y ejecutar proyectos agrícolas con alto impacto social. Tal como afirmó Freire (2005), los emprendedores son una “raza”

imprescindible para la transformación de un país; con dicho fin, Utopía va en busca de “ungir” una “raza” especial de emprendedores para el beneficio rural; lo hace ofreciendo a sus estudiantes los mecanismos y herramientas para adquirir competencias de emprendimiento que les permitan desarrollar ejercicios económicos en sus zonas de origen con una alta probabilidad de éxito.

Este esfuerzo se ha sistematizado en el presente trabajo, documentando y analizando la propuesta de emprendimiento rural desarrollada en la Universidad de La Salle, en las instalaciones del municipio de Yopal, departamento del Casanare.

Emprendedores que no nacen, se hacen

Los estudiantes del proyecto Utopía son seleccionados mediante convocatorias hechas en diversas veredas y municipios de la Colombia profunda de departamentos como Casanare, Arauca, Caquetá, Meta, Vichada, Sucre, Bolívar, Córdoba, Santander, Tolima, Choco, Valle, Putumayo y Huila entre otros. Estas zonas de origen corresponden a territorios rurales en los cuales se presentan carencias en cuanto a condiciones educativas de los hogares, condiciones de la niñez y juventud, desempleo, acceso al servicio de salud y a servicios públicos domiciliarios; de acuerdo al Departamento Nacional de Planeación, en el año 2010 la incidencia de pobreza en el área rural de Colombia alcanzó el 53,1%, lo que se traduce en un alto porcentaje (más de la mitad) de privaciones de acuerdo con el índice de pobreza multidimensional para este país (DNP, 2011).

Sumado a estas condiciones, la diversidad cultural e idiosincrasia características de cada región, que hace parte de la identidad y riqueza cultural de cada estudiante, al mismo tiempo implica un gran reto para su formación como emprendedores, puesto que se deben romper un sinnúmero de paradigmas, tales como el machismo, característico de regiones rurales de Colombia (Cooper D., 1986), donde usualmente la mujer es vista solamente como ama de casa, y no se concibe que una mujer pueda llegar a ser una dinámica líder promotora de desarrollo. En otras regiones predomina la cultura de ganarse la vida con poco esfuerzo, al igual que las vocaciones laborales que han perdurado por generaciones y generan resistencia a cualquier novedosa oportunidad de explotación agrícola.

Esto conllevó a un proceso pedagógico de reflexión-acción que permitió comprender la forma en la que los estudiantes desaprendieran estos heredados paradigmas, y fortalecieran sus conocimientos agropecuarios empíricos con la técnica y la investigación, potencializando sus competencias integrales innatas, como una ventaja competitiva en el tiempo (March, 2010; Vásquez y Vásquez 2006). El reto fue vestir, en sentido figurado, con nuevas prendas de conocimientos, actitudes y aptitudes características de líderes muy dinámicos, a unos jóvenes muy trabajadores, con un enorme potencial y ganas de aprender, pero que ni siquiera se imaginaban de lo que eran capaces de hacer.

A fin de lograr dicho cometido, se planificó la formación de estos jóvenes campesinos en función de competencias específicas. Se estructuró la lógica curricular del programa de ingeniería agronómica con dicho fin (Enciso J., 2010). Consecuentemente la malla curricular del programa ofreció espacios académicos presenciales durante los primeros 9 cuatrimestres de la carrera, orientados a la formulación de su proyecto productivo, y previos a la ejecución de su proyecto en zona de origen, tales como gestión, asociatividad, proyectos agrícolas, finanzas agrícolas, prácticas productivas en el campus y en su zona de origen, seminarios de investigación aplicada (*spin off*), gestión de la calidad, entre otras (Universidad de La Salle, 2010). Estos espacios académicos estuvieron orientados a desarrollar competencias en los estudiantes enfocadas hacia la identificación de oportunidades de negocio, realización de estudios de factibilidad y viabilidad de ideas de negocio, construcción de un flujo de caja de su modelo de negocios, generación e interpretación de indicadores económicos para la toma de decisiones, gestión de modelos asociativos entre actores del sector agropecuario, ejecución y seguimiento de indicadores de sus propios proyectos, inteligencia y vigilancia de mercados, así como para el desarrollo de inteligencia emocional frente al fracaso, valores, entre otras competencias que los convertirían en profesionales integrales (March, 2010).

A partir de la propuesta pedagógica “aprender haciendo y enseñar demostrando” (Fernández y Peña, 2011), se construyó dicho currículo. La perspectiva de una innovadora manera de formar emprendedores rurales sería la apuesta del programa de ingeniería agronómica de la Universidad de la Salle.

La apuesta: selección de la idea de negocio rural

Emprender es una acción que implica asumir riesgos y trabajar con cierto grado de incertidumbre (alumnos del IEEM, 2011), un ejemplo claro en la agricultura es la inestabilidad en los precios de los productos hortofrutícolas, aunado al elevado costo de los insumos agrícolas y más cuando estos deben transportarse desde zonas rurales profundas. Por otra parte, el cambio climático también genera incertidumbre en un emprendimiento agropecuario. No obstante, aunque dichos riesgos e incertidumbres de algún modo siempre permanecerán, identificarlos plenamente y mitigarlos constituye un paso indispensable en la primera etapa del emprendimiento, justo donde se inició el proceso emprendedor de los estudiantes Utopienses: la selección de idea de negocio o el cultivo a trabajar (Freire, 2005).

Para ello, se aseguró que los estudiantes eligieran por sí mismos una idea de negocio viable y factible, en función de las características particulares de su respectiva zona de origen (ZO) (Sánchez M., 2011). Esto se logró partiendo de la recolección de información muy precisa sobre de las interacciones entre las dinámicas y estructuras productivas, las condiciones sociales y económicas, los aspectos culturales, las vocaciones, el mercado, las condiciones regulatorias, entre otras características de su zona de origen.

A fin de que el ejercicio fuese rigurosamente objetivo y realista, fue necesario visitar centros de acopio, plazas de mercado, almacenes de cadena, entrevistar intermediarios, distribuidores y productores primarios. De igual manera se estudiaron los planes de desarrollo departamentales y municipales, se consultaron estaciones meteorológicas de sus municipios y realizaron un estudio de suelo del predio donde se llevaría a cabo la actividad agrícola. Toda la información consolidada fue analizada y discutida por los docentes asesores con cada estudiante a fin de validar la factibilidad de la explotación agrícola en función de los requerimientos particulares del cultivo en estudio y el mercado. Como resultado se obtuvo una fotografía completa de las perspectivas de su agronegocio a corto, mediano y largo plazo.

Por otro lado, los emprendedores tendrían que conocer las políticas nacionales y locales que rigen o amparan su ejercicio agropecuario, así como las oportunidades que se abren por parte de instituciones estatales o privadas, para conseguir recursos, apoyo técnico o apertura de negocios. Por esta razón, en los espacios de actividades complementarias en la Universidad fue prioritario promover espacios para que los estudiantes interactuaran

con importantes actores, tales como el Presidente de la República de Colombia y su gabinete de Ministros, la Directora de Corporación Colombia Internacional (CCI), los funcionarios del programa Zonas de Consolidación de Colombia, Directores nacionales y regionales del SENA, Gobernadores, Alcaldes, Secretarios de Agricultura, el Director de la Cámara de Comercio de Yopal y empresarios con los cuales se abrió espacios tales como foros, mesas de trabajo y entrevistas.

Todos estos procesos mencionados, les dieron a los estudiantes una mirada objetiva y realista de la dinámica productiva nacional y sectorial, y les permitió formar su idea de negocio con menor margen de incertidumbre (Freire, 2005). Consecuentemente, eligieron productos estratégicos según viabilidad y vocación de su zona de origen, estos productos, que son eje de su proyecto productivo, debieron tener canales de comercio identificados, preseleccionados o abiertos.

En la Tabla 1, se presenta un resumen de 29 proyectos productivos, sus productos, área inicial de cultivo y las zonas de origen de los estudiantes de la primera cohorte, quienes fueron los primeros actores en esta iniciativa.

Tabla 1: producto, alcance y ubicación de proyectos productivos, estudiantes de primera cohorte

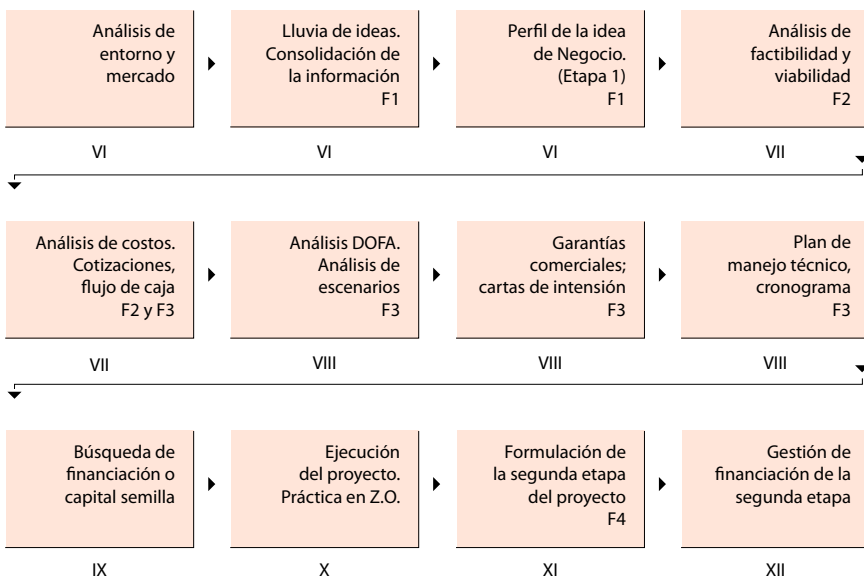
Municipalidad del proyecto	Departamento del proyecto	Producto	Área inicial
Tauramena	Casanare	Pasto forrajero	60,000 m ²
Tauramena		Yuca	20,000 m ²
San Luis de Palenque		Plátano	10,000 m ²
Trinidad		Plátano	10,000 m ²
Sabanalarga		Acacia	20,000 m ²
San Luis de Palenque		Maracuyá	10,000 m ²
Sabanalarga		Piña	5,000 m ²
Chámeza		Tomate	3,333 m ²

Municipalidad del proyecto	Departamento del proyecto	Producto	Área inicial
Pore	Casanare	Flora de Jamaica	5,000 m ²
Chámeza		Aguacate	10,000 m ²
Trinidad		Plátano	10,000 m ²
Chámeza		Aguacate	10,000 m ²
Tauramena		Piña	3,000 m ²
Mani		Maíz	8,000 m ²
Tauramena		Tomate	2,500 m ²
La Primavera	Vichada	Plátano	5,000 m ²
Tauramena	Casanare	Acacia	30,000 m ²
Yopal		Maracuyá	2,000 m ²
Villanueva		Piña	4,000 m ²
Nunchia y Paya		Servicio Técnico	N/A
Tauramena		Maracuyá	5,000 m ²
San Luis de Palenque		Maíz Plátano	3,399 m ² 10,000 m ²
El Doncello	Caquetá	Cacao	10,000 m ²
San Vicente del Caguan		Cacao	10,000 m ²
San Vicente del Caguan		Areza, Copa azul y Cocona	10,000 m ²
San Luis de Gaseno	Boyacá	Yuca	15,000 m ²
Tame	Arauca	Yuca	10,000 m ²
Tame		Plátano	10,000 m ²
Arauca		Maracuyá	4,000 m ²
Tame		Piña	5,000 m ²

De la idea al negocio rural: paso a paso

En la figura 1 se representa el diagrama de flujo del proceso de formulación, gestión para acceder a capital semilla y ejecución de los proyectos productivos de base agrotecnológica en dos etapas de crecimiento y a continuación se describe cada una de las fases del proceso.

Figura 1: diagrama de flujo del proceso de formulación del proyecto productivo. En números romanos bajo cada ítem, se representa el cuatrimestre en el que se ejecutó la iniciativa correspondiente. F1, F2, F3, y F4 representan los cuatro formatos empleados en el proceso de formulación.



Análisis de entorno y mercado

A partir de la construcción de una base de datos y estado de arte de los productos agrícolas priorizados en los planes de desarrollo departamentales y/o aquellos considerados promisorios por sus potenciales agroindustriales y demandas locales y nacionales, se analiza dicha información en función dinámica y estructuras productivas, las condiciones sociales y económicas, los aspectos culturales, las vocaciones, el mercado y las condiciones regulatorias de su zona de origen.

Por ejemplo, se le solicitó a los estudiantes que visitaran plazas de mercado, mercados de cadena y centros de acopio para hacer el ejercicio de vender

importantes volúmenes de los productos de interés, simulando tenerlos. Esta experiencia les permitió desarrollar la competencia de negociar con hábiles y expertos intermediarios, a su vez estimar el comportamiento comercial de dichos productos en el mercado.

Lluvia de ideas, consolidación de la información

A partir de este análisis de la información consolidada, se seleccionó el cultivo y se definió el modelo agrotecnológico correspondiente, en función de la naturaleza del cultivo y las condiciones de su ZO.

Por ejemplo, si el cultivo requiere sombrío, como el caso del cacao, a los estudiantes se les recomendó trabajar sistemas agroforestales como el asocio de cacao y plátano. Este modelo, entre otras cosas, dinamizaría el flujo de caja de los proyectos en vista de que el plátano tiene ciclo productivo de 12 meses, mientras que el cacao llega a su etapa productiva hasta los 36 meses.

Perfil de la idea de negocio

El estudiante define su idea de negocio y la estructura en el primero de los tres formatos facilitados por una de las empresas privadas que apoyó las iniciativas de emprendimiento. En este Formato 1, el acompañamiento al estudiante estuvo orientado a desarrollar competencias de lectoescritura para “vender” su idea de negocio, independientemente de que esta sea rentable o viable, dado que si el estudiante no es capaz de justificar y argumentarlo en el papel, difícilmente podrá acceder a recursos para la puesta en marcha de su unidad emprendedora.

En este formato el estudiante definió el título y objetivos de su proyecto, los cuales debían ser coherentes con las metas e indicadores de su proyecto, así como con los argumentos introductorios y justificatorios del mismo.

Este proceso descrito hasta aquí se desarrolló en el cuatrimestre VI, en el tercer año de la carrera de ingeniería agronómica.

Análisis de factibilidad y viabilidad

En el cuatrimestre VII el estudiante evaluó la factibilidad de mercado definiendo los productos tangibles que se venderían, analizando la competencia y consolidando una base de datos de los posibles clientes y proveedores. De igual manera se evaluó la factibilidad técnica mediante un estudio de suelos para corroborar la disponibilidad del recurso en función de los requerimientos del cultivo y para saber la naturaleza y las cantidades de insumos

requeridos. De igual forma se determinó la factibilidad ambiental y social del proyecto.

A fin de determinar la factibilidad y viabilidad financiera, el estudiante elaboró un flujo de caja donde relaciona las entradas (capital invertido) y salidas (proyecciones en ventas) de su unidad productiva, y mediante herramientas financieras (TIR y VAN) el estudiante pudo evaluar su proyecto desde una mirada administrativa, y tomar decisiones técnicas iterando en su flujo de caja a fin de aumentar sus márgenes de utilidad. Los docentes tutores del proceso de emprendimiento, guiaron a los estudiantes mediante el uso de preguntas y razonamientos técnico-financieros que llevaron al estudiante a concluir, por su propia cuenta, si su idea de negocio era viable y/o factible, (mientras se realizaba seguimiento al Formato 3). Este hecho evidenció el permanente cambio de ideas de negocio especialmente en esta etapa (cuatrimestre VIII), cuando algunos de los estudiantes reconocían que su idea no tendría futuro, y buscaban otra propuesta promisoría para desarrollar en su zona de origen.

Análisis de escenarios, garantías comerciales y plan técnico

En el cuatrimestre VIII, el estudiante gestionó cartas de intención de los posibles compradores de sus productos, esta experiencia le permitió interactuar con importantes actores de su sector productivo, como directores de asociaciones productivas, líderes comunitarias, entre otros. Fue clave identificar especialmente cuales estudiantes no se desenvolvían tan bien al momento de “vender” su idea de negocio, a estos se les acompañó y fogueó al colocarlos en situaciones reales con expertos actores a fin de presentar, defender y promover su idea. La mayoría perdieron la timidez, se apropiaron de su propio proyecto, y hablaron con seguridad de las perspectivas de su trabajo agronómico.

Adicionalmente, se empleó la metodología Análisis de Escenarios, donde el estudiante pudo iterar en su flujo de caja cambios extremos en la producción y precio de su producto, previendo posibles crisis y el impacto financiero que esto tendría en su unidad de negocio. Además, se les llevó a reflexionar e identificar cuáles podrían ser los diferentes factores que les podrían llevar a la banca rota, a partir de casos de la vida real. Dicho ejercicio, fomentó un espíritu crítico y realista y les llevó a que siguieran ajustando su modelo de emprendimiento a fin de minimizar las posibles causas de una hecatombe.

Por esta razón, el Formato 3 exigió que el estudiante elaborará un detallado plan de manejo técnico que incluyera el mantenimiento de todo el paquete agrotecnológico de su cultivo. Cada actividad debería relacionarse en un cronograma. Estos dos documentos, el plan técnico y el cronograma, deberían ser coherentes con los insumos, maquinaria, y demás recursos programados a gastarse mes a mes en su flujo de caja.

Búsqueda de financiación

Tal como afirma Villanueva & Triana (2010), más del 80% de los obstáculos con los cuales se enfrenta un emprendedor, son la búsqueda de capital semilla para poner en marcha sus innovadoras ideas de negocio, la Universidad de La Salle recorrió varios caminos (Fondo Emprender, Banco Agrario, y Jóvenes Rurales del Sena) que el Gobierno Colombiano tiene para dicho fin, sin tener éxito.

Entonces se acudió a diferentes empresas para la financiación de estas ideas de negocio, este ejercicio hizo visibles algunos vacíos en la factibilidad de las ideas de negocio. Entre otros vacíos se encontraron: factibilidad jurídica, titularidad de la tierra, existencia de los estudiantes en el sector financiero, condiciones mínimas para ser sujeto de crédito por líneas agrícolas (Banco Agrario), el tamaño de los proyectos para nacer los cuales inicialmente no se dimensionaron y se dejaron abiertos a que el estudiante seleccionara el tamaño en escala de su unidad productiva sin considerar las condiciones de crédito, es decir el perfil del estudiante como sujeto de crédito para este tipo de proyectos en ZO, la cual no resultó viable en una primera etapa.

Esto llevó la iniciativa a enfrentar dos situaciones: Los capitales semilla aportados por algunas empresas privadas eran insuficientes para cubrir los 29 proyectos en los tiempos requeridos por el currículo, y segundo, los avances en la gestión de crédito con el Banco Agrario llevaron a que en una primera etapa no eran sujetos de crédito; aunque los jóvenes rurales que estudian accedieron al crédito Icetex, no son sujetos de crédito para emprendimientos por cinco razones: 1) Ya estaban endeudados y no tenían sueldos fijos o ingresos estables para pagarlos; 2) No tenían capitales de ningún tamaño para aportar; 3) La tierra no tenía antecedentes del cultivo; 4) Los estudiantes no tenían experiencia como productores y; 5) No podían mostrar contratos de comercialización de un cultivo que realmente no existían en sus ZO.

Dado que no se logró ni capital semilla ni crédito, entonces la universidad creó una propuesta que denominó “patrocinio para la empresarización del campo”, su nombre finalmente fue “fondo apasionados por la tierra”.

La idea del patrocinio no es la iniciativa de financiación de una unidad de emprendimiento convencional, sino una iniciativa de inclusión financiera articulada a un proceso de formación académica y empresarial para el logro de un objetivo común. Para estos jóvenes rurales, el ejecutar su proyecto productivo de escala pequeña removió las barreras antes mencionadas, pues su finca pudo exhibir antecedentes en este tipo de cultivo, se pudo evidenciar contratos de venta del producto sembrado y demostrar una experiencia real como productores ante los futuros financiadores de una ampliación del proyecto. En esto radicó la genialidad del proyecto de patrocinio: resolvió el problema de inclusión financiera, haciendo al estudiante sujeto de un crédito para ampliar su proyecto una vez que se graduó como ingeniero agrónomo.

Mediante donaciones de empresas privadas, el fondo patrocinó los 29 proyectos, los cuales iniciaron su ejecución (“Etapa 1”) en la práctica en zona de origen durante los cuatrimestres X y XI. En este mismo periodo los estudiantes reformularon y/o redimensionaron su modelo para acceder por iniciativa propia, posteriormente, a un crédito agrícola para la ejecución de la “Etapa 2”, la ampliación de su proyecto de emprendimiento (Figura 1).

Conclusiones

En el estadio histórico de Colombia, es más pertinente que nunca el fortalecimiento de sector rural impulsor de la soberanía alimentaria y motor de desarrollo. Frente a históricas limitantes, el sector rural, especialmente aquellas zonas profundas de Colombia, teñidas de conflicto y olvido, deben recibir prioritaria atención. La educación superior y el emprendimiento fueron las apuestas de la Universidad de La Salle en el marco del proyecto Utopía para contribuir al desarrollo rural agropecuario. Un trabajo arduo donde participaron y apoyaron muchos actores e instituciones con gestión, recursos, talento humano, seguimiento, entre otros.

La propuesta de la Universidad de La Salle para el programa de Ingeniería Agronómica ha desarrollado un currículum integral que se enriquece mediante las prácticas productivas en el Campus de la extensión Yopal y la práctica en zona de origen, ofreciendo a sus estudiantes diferentes mecanismos para aplicar las herramientas adquiridas en los espacios académicos en el diseño y materialización de un agronegocio con visión de generar desarrollo local.

El principal reto de este proceso es el factor humano, y aunque pareciera una verdadera Utopía el que un puñado de jóvenes campesinos fuesen los responsables del futuro de sus zonas de origen, fue gratificante observar la progresiva transformación de pensamiento, aptitudes y actitudes de los mismos. A medida que pasaron los cuatrimestres, estos se convirtieron en profesionales de alto impacto, ingenieros agrónomos con una mirada crítica del verdadero contexto nacional y por encima de sus competencias profesionales, personas valientes e integrales. El enfoque pedagógico Lasallista empleado, no pretendió llevarlos a que todos se parecieran a un modelo de persona-profesional ideal, sino que por el contrario, a partir de sus condiciones particulares, se potenciarán sus fortalezas y se minimizarán sus debilidades personales y profesionales de manera individual. Se pudo ver entonces una amplia gama de matices en las capacidades de liderazgo y emprendimiento de los Utopienses practicantes.

Las dinámicas del sector rural hacen que el ejercicio de emprender en el agro sea riesgoso, y las políticas e instituciones públicas no se concibieron para la inclusión de jóvenes emprendedores de la Colombia profunda, la gestión hecha por la Universidad permitió que actualmente 29 proyectos productivos de base agrotecnológica se ejecutaran en diferentes zonas rurales de la Colombia profunda, con interesantes resultados, y que se estén formulando más de 30 proyectos adicionales, los cuales se desarrollarán en toda Colombia.

Mas allá del apoyo económico que brinda el sector privado al proyecto Utopía, se destaca la importancia de los aportes que pueden hacer los empresarios en la formación de los profesionales; la experiencia en los negocios, la visión clara del mercado y sus testimonios propician un ambiente adecuado para incubación de nuevos empresarios.

Se requiere de una posterior publicación que sistematice el impacto generado por estas propuestas que hacen parte de la iniciativa de emprendimiento rural más ambiciosa nunca antes vista en la Colombia profunda. 📄

Referencias

- ALBÁN, Á. (2011). Reform and self defeating agrarian reform in Colombia. *Revista de Economía Institucional*, 13(24), pp. 327-356.
- ALUMNOS DEL IEEM. (2011). En pocas palabras. *Revista de Antiguos Alumnos del IEEM*, 14(5), pp.30-31.

- COOPER, D. (1986). Contraculturas: Una tipología de la delincuencia. *Revista de Sociología*, 45-54.
- DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. (2011). Índice de Pobreza Multidimensional (IPM - Colombia) 1997-2010 y meta del PND para 2014. Recuperado de <https://www.dnp.gov.co/LinkClick.aspx?fileticket=nUqZPoa6mo0%3d&tabid=337>
- ENCISO-CONGOTE, J. (2010). El emprendimiento y el bien común: ¿competencias complementarias o excluyentes? (Spanish). *Educación y educadores*, 13(1), pp. 63-76.
- GÓMEZ, C. (2014, 27 de febrero) Nuestro desafío en Utopía. Recuperado de <http://utopia.lasalle.edu.co/>
- FERNÁNDEZ LIZARAZO, J. C., & PEÑA VENEGAS, R. A. (2011). La práctica productiva: una excusa pedagógica para el aprendizaje. *Revista de La Universidad de La Salle*, 55, pp. 189-200.
- FREIRE, A. (2005). *Pasión por emprender: de la idea a la cruda realidad*. Editorial Norma.
- MARCH CHORDA, I. (2010). Las claves del éxito en nuevas compañías innovadoras según los propios emprendedores. *Dirección y organización*, (21).
- SÁNCHEZ, M. (2011). ¿Tu idea de negocio es viable? *Entrepreneur Mexico*. May, vol. 19 Issue 5, pp.42-46. 5p.
- TAPIAS, F. G. C. (2010). Rawls y nozick: dos enfoques, dos teorías, dos perspectivas sobre un mismo agro ingreso seguro. *Universitas Estudiantes*. Issue 7, pp. 193-214. 22p.
- UNIVERSIDAD DE LA SALLE. (2010). Reglamento Estudiantil para estudiantes del campus de El Yopal - Casanare. Bogotá: Ediciones Unisalle. Recuperado de http://publicaciones.lasalle.edu.co/images/openacces/Reglamentos/reglamento_yopal.pdf
- VÁSQUEZ, R., & VÁSQUEZ, X. (2006). Gestión humana y liderazgo transformacional en los nuevos tiempos. *Folletos Gerenciales*, 10(10), pp. 15-28.
- VILLAVECES NIÑO, J. (2010). Política y Tierra en Colombia. Enfoques y Perspectivas de Política Pública. Documentos de Políticas Públicas - Polis 2008-003.
- VILLANUEVA, L., & TRIANA, M. (2010). Incubación de proyectos para iniciativas empresariales en la universidad libre de Cali. (Spanish). *Ingeniería Industrial*, 31(3), pp. 1-8.
- ZULUAGA, M. L. A. (2010). Interpretaciones y aportes recientes sobre las acciones colectivas frente a la violencia y el conflicto armado en Colombia. *Estudios Sociales*, 18(36), pp. 34-55.

Fecha de recepción del artículo:

18 de diciembre de 2013

Fecha en que fue remitido el artículo para ser evaluado:

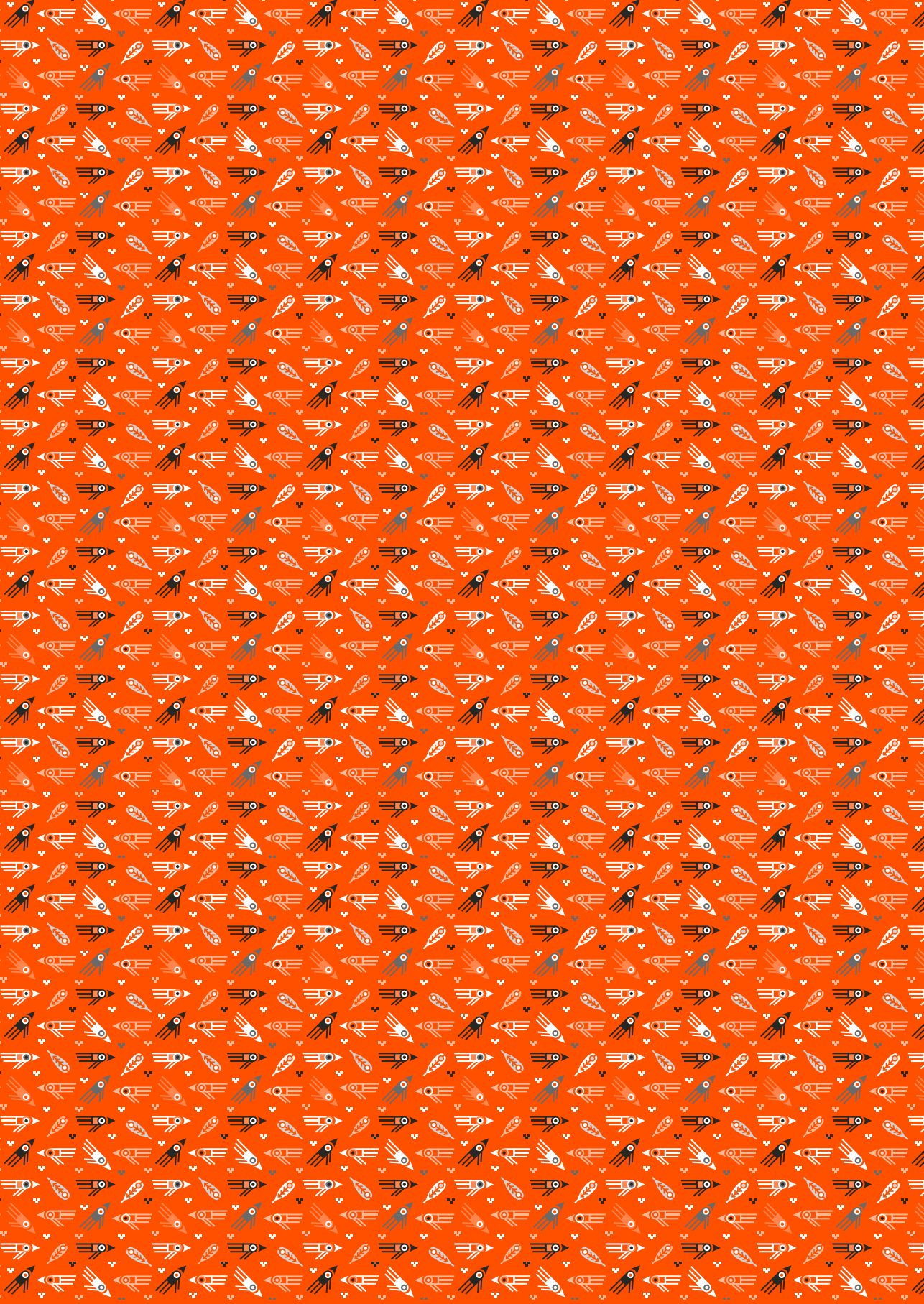
23 de diciembre de 2013

Fecha de aceptación del artículo:

7 de febrero de 2014

Papel de la lectura y la escritura en la educación superior inclusiva

PATRICIA JUDITH MORENO FERNÁNDEZ



Papel de la lectura y la escritura en la educación superior inclusiva

PATRICIA JUDITH MORENO FERNÁNDEZ*
Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia

Resumen

Se trata de reflexionar sobre la formación docente en el país y las posturas que mundialmente se han naturalizado sobre la alfabetización como ‘salvadora’ de los problemas de pobreza y desigualdad social. Desde este marco, se pretende pensar en las condiciones de posibilidad para construir políticas, currículos y prácticas inclusivas; ejercicio de reflexión basado en un pilotaje adelantado por tres universidades de Bogotá cuyo propósito fue la implementación de la educación inclusiva en algunos programas de formación superior.

Palabras clave: formación inclusiva, formación en lectura y escritura, políticas

Role of reading and writing in inclusive higher education

Abstract

It is about thinking over the teachers' education in the country and the different worldwide views on literacy as a "savior" against poverty and social inequality. In this context, it concerns the possibility of establishing policies, curricula and inclusive practices, based on a pilot method in higher education devised by three Bogotá universities.

Key words: inclusive education, reading and writing skills, education policies and methods

Introducción

Pensar en el papel de la lectura y la escritura en la educación superior inclusiva en Bogotá, implica hacer un largo, pero sintético recorrido por –al menos– tres grandes categorías: Formación inicial en inclusión, Formación inicial en lectura y escritura en las universidades; y las políticas y planes de desarrollo desde la perspectiva de la alfabetización en Bogotá. Desde este marco de referencia, la función que cumplen las prácticas señaladas se presenta desde dos dimensiones que serán problematizadas: la formación

*Licenciada en Filología e Idiomas, Universidad Nacional de Colombia. Magistra en Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Docente en la Licenciatura en Lengua castellana, inglés y francés en la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Artículo de reflexión derivado de investigación. Dirección postal: Carrera 10 N° 64-15 Apto. 902 Chapinero, Bogotá. Colombia. Correo electrónico: patmoreno@unisalle.edu.co

de un sujeto inclusivo, hecho que atraviesa las representaciones sociales y las prácticas pedagógicas; la formación de un sujeto lector y escritor crítico. Desde allí, se plantearán algunas condiciones de posibilidad hacia la construcción de un sujeto lector-escritor-incluyente.

Formación inicial en inclusión

La idea de fijar la atención en las universidades respecto de la educación inclusiva es relativamente reciente. Una mirada hacia atrás nos ubica en el panorama internacional, especialmente en los conferencias mundiales y declaraciones internacionales tales como las de Jomtien (1990), Managua (1993), Salamanca (1994), Dakar (2000), Declaración de Educación para Todos, UNESCO (2007) donde se hacen recomendaciones hacia lo que inicialmente se denominó “Educación especial”, posteriormente “Integración” y finalmente “Inclusión” desde el rol de la educación en la construcción de justicia social. Todo ello referido a la necesidad de transformar las políticas, los currículos, las culturas y las prácticas educativas en las instituciones escolares de la básica y secundaria, con efectos en la formación docente. En este marco se publica para instar a las instituciones educativas básicas nacionales y distritales a aplicar “la cartilla Educación Inclusiva” (Sandoval, M., López, M.L.; Miquel, E.; Durán, D.; Giné, C, 2002) de la serie Guía 34, para Colombia, con el fin de promover los cambios de la escuela y los docentes hacia el reconocimiento de la diversidad. Cartilla que ha sido criticada por los mismos docentes ya que las condiciones particulares de las instituciones educativas no se ajustan siempre a la cantidad de indicadores en las cuatro gestiones que propone la guía.

Cabe aclarar que, aunque las anteriores declaraciones mundiales señalaban la necesidad de una transformación en la formación inicial de docentes hacia la inclusión, y además algunos factores del CNA (Consejo Nacional de Acreditación) también lo indican; en la práctica, pocas universidades en Colombia han desarrollado ejercicios exhaustivos para hacer de la inclusión una realidad. Esta se ha asumido desde la creación de carreras afines tales como las licenciaturas en Educación Especial o a través de asignaturas o seminarios con rótulos afines (Caicedo, 2011). Recientes estudios de la investigadora Lilian Caicedo¹ (2011) aportan al “estado del arte” de la formación inicial de docentes en inclusión. Desde allí, se señalan algunas tensiones:

1 Asesora OEI (IDIE Formación de Docentes), Fundación Saldarriaga Concha.

La formación de docentes en una educación para todos implica entonces, trascender la barrera de la atención de personas en condición de discapacidad, estudiada e impulsada principalmente por la educación especial, y asumir un posicionamiento más amplio que convoca a otros especialistas que han estado trabajando el tema, un tema que está en construcción y que, ciertamente no es claro aún en el país.

Todo este panorama nos muestra que el maestro se ve abocado, a asumir la inclusión en medio de múltiples tensiones: una estructura educativa homogeneizante, acostumbrada a tratar con la regularidad, los promedios, la formación y evaluación por competencias, discursos de calidad definidos desde estándares altos de desempeño; un panorama educativo que aún no ha aclarado el trabajo del aula regular en su cotidianidad y que está ciertamente afectado por las condiciones socio-económicas y culturales empobrecidas en el país, entre otros.

En todo caso, parece que todas las medidas convergen en designar al sujeto maestro como el llamado a garantizar la inclusión en la escuela y la universidad, sin importar las condiciones de cada uno y de cada una de las escuelas o universidades. Así, se ha venido naturalizando la idea de que es el maestro el principal responsable de adelantar esta tarea, porque si bien es cierto, se habla de una gestión directiva y una gestión administrativa desde la necesidad de transformar los planes de estudios con enfoques inclusivos y capacitaciones continuas (Caicedo, p. 14-15), son los maestros quienes la hacen efectiva.

Especialmente la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) señala que es el maestro quien tiene la posibilidad de

... quebrantamiento de los círculos de pobreza en los que esos niños se encuentran inmersos. En estos casos, la acción educadora se complementa con una acción formadora, por medio de la cual se suplen las carencias propias de entornos afectados por las condiciones de pobreza y todo lo que ella implica. (Citado por Caicedo, p. 17).

En estas condiciones, ¿quién es el sujeto incluyente que se espera formar en las universidades? ¿Quiénes son los formadores de formadores y qué posturas asumen frente a la educación inclusiva? ¿Bastará con aplicar la guía de inclusión para lograr este fin en la escuela o la universidad? Acaso esperamos construir un(a) licenciado(a) “todopoderoso(a)” con valores

inmaculados y estandarizados que sepa responder a cada situación concreta en el aula y en la escuela, que sea capaz de diferenciar a todos y cada uno de sus estudiantes y que pueda establecer las maneras de enseñar según las posibilidades de aprendizaje. La discusión queda abierta pues habría tantas respuestas como sujetos formadores.

Formación inicial en lectura y escritura

¿Quién es el sujeto lector-escritor con el que interactuamos en la universidad? Digamos que esta pregunta subyace en las últimas investigaciones adelantadas en algunas universidades colombianas y que se manifiestan en tendencias investigativas sobre “cómo enseñar a leer y a escribir en la universidad” o “para qué se lee y escribe en la universidad” (Colciencias, 2010). No sobra señalar que este movimiento investigativo ha sido generado en parte por los estudios de Paula Carlino (2005) en Argentina. En este contexto, desde hace cuatro años la REDLEES² (Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior) ha promovido no solo las investigaciones desde las prácticas sino desde las políticas en lectura y escritura en las universidades colombianas. Así, se han presentado diversas apuestas especialmente en la Universidad Sergio Arboleda de Bogotá, donde existe una serie publicada sobre lectura y escritura para todas las disciplinas; así mismo, otras universidades como la del Valle, la Universidad Pedagógica Nacional, la Fundación Universitaria Monserrate y la Pontificia Universidad Javeriana en Bogotá, han buscado promover no solo prácticas e investigaciones sino políticas de lectura y escritura en la educación superior.

Recientemente la revista *Pedagogía y Saberes* (2012) publicó uno de los resultados de estas investigaciones que además abarcó 17 universidades del país. Allí, Nylza García señala la importancia de la formación docente desde la construcción de una cultura académica que pasa necesariamente por las prácticas lectoras y escritoras tanto de estudiantes como de profesores. Entonces, se habla de un sujeto de saber tanto pedagógico como disciplinar que se va constituyendo desde dichas prácticas. Lo interesante de esta indagación es que el sujeto lector y escritor se va configurando desde unas prácticas curriculares atadas a la evaluación: se lee para “responder a las

² Existe una gran cantidad y variedad de proyectos de investigación sobre la lectura y la escritura en la educación superior; para ello, el lector se puede dirigir a la página web de la REDLEES y las memorias de los eventos adelantados año a año.

preguntas del profesor”, se escribe para aprender a escribir, para enseñar a escribir. Se evalúa prioritariamente a través de ejercicios de escritura (García, 2012).

Estas investigaciones aún no se preguntan directamente por el sujeto lector-escritor universitario; pero podríamos aventurarnos a señalar (Carlino, 2005) que se trata de un joven inexperto en la cultura académica al que habría que “iniciar” en ella, un joven inmerso en condiciones sociales y culturales de diverso orden al que habría que guiar o “dar de beber” lecturas disciplinares y pedagógicas; en todo caso, pareciera un sujeto perdido, desorientado, acaso apático y siempre “mal lector”.

En cuanto a la preocupación por la formación inicial docente de un sujeto lector-escritor es una tarea que inicialmente se le otorgó a las licenciaturas en lengua castellana, sin embargo, desde los estudios de Carlino (2005) y las tendencias sobre “escribir a través del currículo” se ha planteado la necesidad de extender la pregunta a otras licenciaturas pues todas están atravesadas por diversos códigos y se necesita estar alfabetizado en cada uno de ellos. Ahora, si se revisaran los *syllabus* de las licenciaturas, seguramente muchos de ellos propenderían por la formación de un lector-escritor crítico. Tendríamos que avanzar en otras investigaciones para describir e interpretar de qué manera las universidades están formando dicho sujeto y cómo esta intención se relaciona con la superación de la discriminación y la construcción de una educación inclusiva.

Políticas y planes de desarrollo

De manera sucinta relacionaré dos documentos importantes: El Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 y la política pública de lectura y escritura de la Alcaldía Mayor de Bogotá (Bogotá sin indiferencia). El PND, en algunos de sus apartados establece una relación entre pobreza-desigualdad y educación; la idea es promover programas de formación que contribuyan a solucionar los problemas de la pobreza en el país, especialmente en la atención a grupos vulnerables. De manera detallada lo señala de esta manera:

La educación, por su parte, es quizás la herramienta más efectiva para reducir la inequidad y garantizar la igualdad de condiciones para la generación de ingresos. El primer paso para alcanzar una educación completa y de calidad, es asegurar una atención total e integral a la primera infancia. Sin este primer paso, la igualdad de

oportunidades nunca será una realidad. En Colombia existe una cobertura insuficiente de atención integral a la primera infancia que, para la población pobre y vulnerable, ronda el 23%. Así mismo, encuestas señalan que cerca del 50% de los padres considera que los niños menores de cinco años no están en edad de asistir a centros de atención integral de primera infancia (p. 20).

Más adelante, presenta la necesidad de avanzar en el ofrecimiento de oportunidades laborales, respeto a la mujer, rescate de madres cabeza de familia, y el tema de la igualdad de género y garantía de libertad a la población LGBT, a los grupos étnicos; además la aplicación de políticas diferenciadas a población discapacitada. En este contexto se habla de una educación para la innovación y la productividad desde la articulación de la educación media con la superior.

Por su parte, la política de lectura y escritura de la Alcaldía “Bogotá sin Indiferencia” (2006) es parte del Plan de Desarrollo “Un compromiso social contra la pobreza y la exclusión que en su Eje Social, presenta el programa Cultura para la inclusión social”. Desde allí se proyectan acciones concretas, tales como: la construcción de bibliotecas públicas, la implementación de planes de lectura y escritura en los colegios distritales, estimular la pedagogía por proyectos, apoyar y difundir investigaciones sobre estos temas; además, diseñar y ofrecer a través de las universidades programas de formación inicial y continua que permitan a los estudiantes de todas las carreras hacer uso de la cultura escrita con fines que trasciendan la escolaridad, crear y orientar programas de formación inicial docente con conocimientos sobre didácticas de la lectura y la escritura; y, programas de actualización, entre otras acciones.

Vemos como estas políticas y planes vinculan nuevamente la pobreza y la desigualdad social al analfabetismo y los programas de formación en la lectura y la escritura. En este sentido vale la pena traer a colación las reflexiones de Judith Kalman (2006) que ubican estas posturas en el ámbito internacional, es decir, los gobiernos de los países en vías de desarrollo producen discursos donde se pretende solucionar el problema de la pobreza y subdesarrollo a través de la alfabetización, pues ella “civiliza”, “crea prosperidad” e “ilustra”. O, como lo señala Schmelkes:

Se suele vincular la pobreza económica con la pobreza cultural, atribuyendo a la diferencia cultural la pobreza económica: “eres pobre porque eres indio, entonces el problema es que eres indio. La escuela te va a ayudar a dejar de ser indio” (2013, p. 4).

Nuevamente se le atribuye a la educación el papel de la “salvación”; y de la equidad social; en este caso, no solo de la pobreza, sino de la injusticia social y la discriminación.

De lo que se trata entonces es de ubicar estos dos elementos: formación inclusiva, formación en lectura y escritura en un marco menos restringido a unas acciones concretas que pretenderían responder a los formatos de las guías. Más que dar respuestas se deberían estudiar las posibilidades de formación de sujetos ético-políticos y por tanto lectores y escritores críticos, que reconocen la vastedad del problema de su formación y lo que las políticas le demandan; pero también implicaría hacer un reconocimiento de sí mismo, de las representaciones sociales que habitan a docentes y estudiantes frente a la inclusión y sus posturas políticas sobre la enseñanza de la lectura y la escritura. El problema no se resuelve pensando exclusivamente en las prácticas pedagógicas o en las didácticas que a modo de escaramuzas combatan con estrategias el problema de la exclusión en la universidad o la escuela.

La pregunta por un sujeto en formación, incluyente, lector-escritor crítico regresa al escenario de la educación superior, ¿quién es el estudiante que ingresa? ¿Cuáles son los perfiles de egreso? ¿Bajo qué condiciones se podría constituir? ¿Cómo se puede transformar la universidad en diversa, heterogénea, flexible, inclusiva, crítica? Seguramente responder a estas preguntas implicaría una revisión exhaustiva, pero además participativa de las políticas de la universidad, la cultura institucional, las representaciones sociales, las prácticas pedagógicas.

Las políticas de lectura y escritura en las universidades, si se están implementando, suponen también una concepción amplia de estas prácticas sociales. Pensar que no existe una sola forma de leer, sino que se puede ser “alfabetizado para la calle; alfabetizado para el periódico; alfabetizado para libros informativos; alfabetizado para la literatura (clásica o contemporánea)” (Ferreiro, 2000) o que se puede ser letrado desde las diversas disciplinas; de igual manera saber que existen múltiples formas de escribir, aparte de las que algunos consideran lecturas y escrituras académicas; porque es importante y necesario que la formación universitaria también explore los bordes de las prácticas lectoras y escritoras, lo que los estudiantes leen y escriben fuera de la evaluación, las dinámicas que no son reconocidas institucionalmente pero que pueden aparecer en las políticas y ser objeto de acciones, concursos, convocatorias. Así mismo, las políticas podrían trazar posturas frente a ciertos títulos de obras, clásicos o referencias indispensables en la

formación de licenciados que además toquen problemáticas como la interculturalidad y la educación inclusiva. Sabemos que toda política necesita unas líneas de acción que se concretan en estrategias o proyectos a los que se les asignan rubros y resultados; por ello, las políticas son el punto de partida, de discusión desde los programas.

De otro lado, parte de la cultura institucional se construye desde las representaciones sociales. En este caso es importante saber qué se piensa sobre la inclusión, qué posturas se asumen respecto de la lectura y la escritura, especialmente en los directivos, docentes y estudiantes de los programas que forman licenciados. Habría que iniciar por reconocer las condiciones tanto de uno como de otros.

Se comprende la representación social como una actividad psíquica que permite interiorizar el mundo o la realidad, se refiere a los sistemas de valores, nociones y prácticas que le permiten al individuo actuar en el mundo. Está compuesta de imágenes y lenguaje que como interpretación de la realidad forman una estructura. Una representación social se materializa en un comportamiento, una actitud, una información, una manera de pensar. Las representaciones sociales entendidas como conceptos se originan en la vida cotidiana y por ello hacen parte del sentido común, de las creencias y las tradiciones, son a la vez individuales y socialmente compartidas en un contexto histórico y social determinado. Se construyen a partir de las experiencias, la información y los modelos de pensamiento; a su vez, pretenden explicar la realidad. Las representaciones sociales constituyen el universo de sentidos que la gente necesita para ubicarse, entender y actuar en el mundo. Se estructuran alrededor de la actitud (elemento afectivo, disposición más o menos favorable) hacia un objeto y la información (conocimiento) sobre ese objeto; la suma de estas dos conforma un campo de representación (modelo, núcleo o esquema figurativo) donde están los elementos más significativos (Alfonso, 2011).

Reconocer las representaciones sociales de los sujetos en inclusión, lectura y escritura es el otro punto de partida que puede posibilitar una transformación de las prácticas pedagógicas. Ello supondría de alguna manera, una sensibilización ante los problemas de la discriminación.

Finalmente, las prácticas pedagógicas son un elemento esencial en el plan de estudios de las licenciaturas. Cabría reconsiderar sus objetivos en lo que corresponde al papel de la alfabetización para la construcción de la justicia


social, a la discriminación positiva, a la atención a poblaciones heterogéneas, la identificación de acciones excluyentes y su reflexión y búsqueda de transformación de las comunidades, la identificación de imaginarios o representaciones sociales en torno a la multiculturalidad, la inclusión, los procesos flexibles, la necesidad de acciones diferenciadas, el derecho a la educación y la participación de todos y todas. Igualmente, tener en cuenta las metodologías de trabajo, pues la multiplicidad de experiencias con diversas poblaciones necesitaría contextualizaciones diversas, metodologías flexibles; pero también la búsqueda de nuevas rutas de enseñanza y aprendizaje. Dentro de ellas, la evaluación es un tema que tensiona las relaciones en el aula, no se podría seguir hablando de evaluaciones homogeneizantes.

Algunas universidades atan las prácticas pedagógicas a la investigación. En este caso, un tema para repensar son las líneas de investigación de los programas y sus nexos con la educación inclusiva. Son frecuentes las problemáticas que enfrentan los docentes cuando trabajan con poblaciones diversas y en realidad son pocas las investigaciones que se han dedicado a problematizar estas experiencias docentes. Es decir, la educación inclusiva se constituye en un campo amplio de indagación desde múltiples perspectivas, ya sea desde las políticas nacionales o institucionales, desde las prácticas pedagógicas, las didácticas específicas, las posturas sobre la evaluación, las formas de discriminación, las estrategias empleadas por las instituciones para la atención a poblaciones vulnerables como las aulas especializadas, los modos de enseñar a leer, hablar y escribir para la inclusión social, los imaginarios sociales sobre la exclusión e inclusión; en fin, todavía es necesario seguir explorando mediante la investigación de los futuros licenciados nuevas formas de pensar el problema.

Conclusiones y recomendaciones

Llegados a este punto y después de hacer un recorrido muy fugaz sobre la formación docente en inclusión, lectura y escritura para proponer algunas condiciones de posibilidad que se podrían adelantar mediante los procesos de autoevaluación institucional desde la perspectiva de la educación inclusiva, cabe admitir que no todo es posible, que apenas se están abriendo los caminos para hacer realidad la educación en la diversidad; que los discursos “aguantan” todo y que las prácticas aún no son claras ni esperanzadoras.

Podríamos empezar a reflexionar sobre cuáles son nuestras propias limitaciones

como docentes universitarios o de colegios, qué tanto estamos preparados para contribuir en la superación de la discriminación, del analfabetismo en todas sus manifestaciones, a la aceptación de la diversidad cultural y a mostrar nuevas rutas de trabajo pedagógico desde la particularidad de las instituciones. No se trata de presentar fórmulas mágicas, ni de seguir instrucciones desconociendo las condiciones institucionales y humanas tal como pretenden justamente las guías, índices o cartillas dentro de los procesos de acreditación de calidad o registro calificado. Es también un problema de revisión del sujeto que somos y del que pretendemos formar. 

Referencias

- ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ (Bogotá sin indiferencia). (2006). Política pública de lectura y escritura para la ciudad de Bogotá.
- ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ (Bogotá sin indiferencia). Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014.
- ALFONSO, Ibeth. Las representaciones sociales. Recuperado el 5 de Agosto de 2011 de http://www.psicologia-online.com/articulos/2007/representaciones_sociales.shtml
- CAICEDO, Lilian. (2011). Formación inicial de docentes en inclusión. Documento de trabajo.
- CARLINO, Paula. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- COLCIENCIAS. (2011). Proyecto ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país, CódigoPREOO439015708.
- D'ALESSANDRE, Vanesa. (2013, Agosto). Conversación con Sylvia Schmelkes. Diálogos del SITEAL, pp 1-8. Recuperado de <http://www.siteal.iipe-oei.org/debates/463/dialogo-con-sylvia-schmelkes>.
- FERREIRO, Emilia. Leer y escribir en un mundo cambiante. Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores (CINVESTAV-México) del año 2000. Recuperado de http://www.oei.es/fomentolectura/leer_escribir_mundo_cambiante_ferreiro.pdf
- GARCÍA, Nylza Offir. (2012). Cultura Académica y prácticas de lectura y escritura, a propósito de la formación universitaria de docentes. *Revista Pedagogía y Saberes* Nº 34. Universidad Pedagógica Nacional. 2012, recuperado de <http://www.pedagogica.edu.co/revistas/ojs/index.php/PYS/issue/view/99>
- KALMAN, Judith. (2006). Los recursos para leer y escribir en una comunidad pobre. En: Matute, Elena. (Coordinadora). *Lectura y diversidad cultural*. México: Universidad de Guadalajara, 2006.
- SANDOVAL, M., LÓPEZ, M.L., MIQUEL, E., DURÁN, D., GINÉ, C. & ECHEITA, G. (2002). Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos* 5 (pp. 227-238). Recuperado el 9 de mayo de 2012 de: dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=498293

Fecha de recepción del artículo:

26 de agosto de 2013

Fecha en que fue remitido el artículo para ser evaluado:

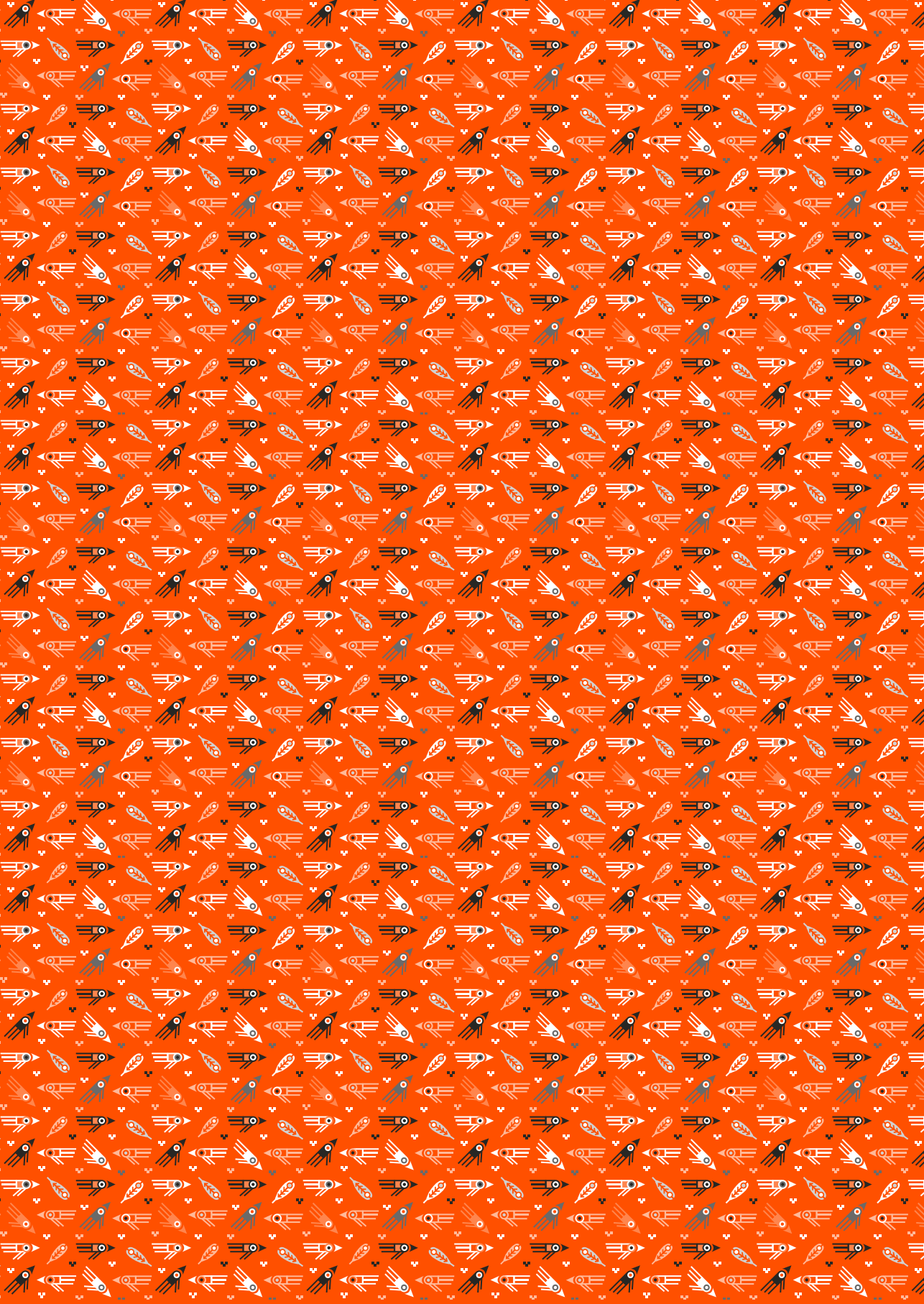
22 de noviembre de 2013

Fecha de aceptación del artículo:

9 de diciembre de 2013

**Reflexiones en torno a la construcción
de un Curriculum intercultural bilingüe
desde un paradigma crítico-liberador**

RAFAEL BASTÍAS SOTO



Reflexiones en torno a la construcción de un Curriculum intercultural bilingüe desde un paradigma crítico-liberador

RAFAEL BASTÍAS SOTO*
Universidad de Concepción, Chile

Resumen

Las orientaciones explicitadas en las políticas públicas del Estado Chileno para la ejecución de los programas de educación intercultural bilingüe, impone un fuerte componente colonizador en la estructura propia de estas propuestas. El acercamiento a enfoques más praxiológicos o críticos-liberadores como medida descolonizadora para la construcción de un futuro Curriculum intercultural requiere de una serie de consideraciones que es necesario discutir desde una mirada teórica-bibliográfica.

Palabras clave: construcción curricular, paradigma crítico curricular, reproducción cultural, descolonización

Reflections on building a bilingual intercultural Curriculum from a critical-liberating paradigm

Abstract

The explicit orientations in the public politics of Chilean State for the executions of the programs of bilingual intercultural education, imposes a strong colonizing component in these proposals' own structure. The access to more praxiological or liberating-critical approaches as a decolonizing measure to the construction of a future intercultural curriculum requires a series of considerations that are necessary to discuss from a theoretical-bibliographical perspective.

Key words: curricular construction, educational indigenous context, cultural reproduction, decolonization.

*Profesor de historia y geografía. Candidato a Magister en Educación Universidad de Concepción. Asesor de proyectos interculturales asociación indígena Talcaweñu ñi folil, Talcahuano. Dirección postal: Aníbal Pinto 332, Talcahuano. Correo electrónico: rafael.bastias@etchegoyen.cl

El siguiente artículo fue debatido como ponencia en el primer Congreso Internacional de Educación e Interculturalidad-RIEDI 2013, realizado en la Universidad del Biobío, en la ciudad de Chillán, el 6 de septiembre de 2013. El propósito central fue generar espacios de reflexión y análisis en torno a la educación y la interculturalidad, para intercambiar experiencias y conocimientos que permitan una vinculación recíproca con los pueblos de nuestro país y nuestro continente, reconociendo el valor de su sabiduría ancestral y conocimientos desde un diálogo de saberes. Agradezco al Colegio Etchegoyen por la gentileza y disposición al trabajo realizado.

Introducción

Las perspectivas sociales y educativas que subyacen a la definición de Curriculum generan los lineamientos fundamentales para la construcción de una epistemología que apuesta por una transformación de una sociedad reproductiva, exclusiva y fomentadora de desigualdades sociales a una que genere puentes en la visión y respeto de las identidades y territorialidades concretas e imaginarias. Desde esta perspectiva, planteo en torno a un ejercicio reflexivo, cómo actualmente el desarrollo de una propuesta centralizada de la educación intercultural bilingüe evoluciona en función a los intereses hegemónicos de un estado imperial, y cómo éste se traza en íntima relación con la realidad social y su situación socio histórica. Se focalizará más adelante, las relaciones de la escuela como agencias reproductivas y a la vez, generadora de resistencias y saberes herméticos para la superación de la colonización estructural.

Contexto

A partir de la década del 80 se producen en los países de Latinoamérica que presentan plurinacionalismos una serie de reformas de las Cartas Constitucionales que tienen como base la incorporación del concepto de democracia plural, como fundamento de un nuevo modelo de Estado. El componente común en ellas, es la incorporación de los Pueblos Indígenas como sujetos de derecho, el reconocimiento de sus culturas y en algunos casos la manifiesta necesidad de implementar medidas de acción positiva que contribuyan, en la práctica, a dar cumplimiento a dichos postulados.

En Chile, el reconocimiento y valoración a la diversidad cultural indígena se ha focalizado en la esfera educativa en la construcción de Curriculum intercultural de racionalidad tecnocrática, que en términos prescriptivos, debiera concretar un plan general en todo el sistema educativo, pero focalizados actualmente en contextos escolares de alta indigenidad (Turra, 2012), entendiéndose que el fortalecimiento de expresiones culturales originarias, y particularmente, la posibilidad de escolarizar a sujetos indígenas, fomenta una homogenización de los códigos socio-culturales, otorgando sentido a la política pública de impulsar una integración en base a los aparatos ideológicos que fomentan la dependencia y el colonialismo en su praxis escolar, toda esta mirada, por cierto, centrado en el paradigma crítico curricular.

Es así como las políticas gubernamentales hacia la otredad de las primeras naciones vienen configurando importantes normativas encauzadas a fortalecer los canales y discursos por medio del control lingüístico de la lengua indígena, y en especial, del mapudungun, y todo lo que conlleva a la administración de significantes en el sistema educativo, a través de aparatos institucionalizados del Estado, como la ley indígena 19.253 (1993), implementado como norma el advenimiento de la educación intercultural bilingüe a partir del año 1996, desarrollando una recreación desde la escuela de la cultura mapuche; y el decreto supremo de educación DS 280 (2009), que incorpora el sector de aprendizaje de lengua indígena en la educación básica chilena, desde el año 2010, de forma gradual en todos los establecimientos educacionales que registren una matrícula escolar por sobre el 20% de ascendencia indígena. Por supuesto que esta ley, claramente reduce el impacto de generar una sociedad integrada, ya que focaliza la intervención educativa transformadora, en el mejor de los casos, a ghettos urbanos que trabajan desde la descontextualización de prácticas ancestrales, impidiendo que los saberes emigrados desde los contextos nativos se expresen evolutivamente a las necesidades específicas de las identidades territoriales urbanas. Los focos de desarrollo de la interculturalidad se concentran en la proliferación de centros educativos rurales, donde la mayoría de los agentes educativos son foráneos, su red de contenidos son asimilacionistas, y donde prima la medición por sobre el fortalecimiento de las comunidades.

Con todo, las políticas internas modernizadoras del sistema educativo chileno proponen la renovación curricular, fomentando la libertades de las prácticas pedagógicas culturalmente contextualizados, donde la cultura local sea fuente legítima a la hora de planificar los contenidos y aprendizajes al que se exponen los estudiantes. Sin embargo, el control de las agencias de generación y transmisión cultural concentradas en instituciones universitarias estatales y privadas descontextualiza los saberes receptores, desvinculándose la propia producción inicial del conocimiento o investigación y la formación inicial docente (Medina, Rodríguez e Ibáñez, 2006). La hegemonización de las estructuras educativas por parte de un control jerárquico conlleva al modelamiento de las relaciones de transferencia educativa, fomentadas por las características institucionalista y/o ideológica que subyace en la escuela. Este proceso implícito aclararía también la significación para el modelamiento de las estructuras mentales que conllevan a la diferenciación desde el discurso y los canales, de la desarticulación de la transmisión educativa, instrumentalizando a esta última en función a la segregación socio histórica, componentes excluyentes que inhibe los procesos de dialogicidad entre los diferentes actores de las comunidades educativas, a nivel micro y macro.

Curriculum

Entendemos por Curriculum la selección de cultura que los centros educativos tienen la intención de enseñar a sus alumnos. Pero además, es también la cultura realmente vivida y aprendida, es decir, el conjunto de aprendizajes, indicadores, contenidos realizados por los alumnos por el hecho de haber permanecido y trabajado en las escuelas juntos a sus profesores. Sin embargo, el currículo engloba la definición y explicación de una serie de intenciones y objetivos, la selección de contenidos, las opciones metodológicas, la planificación secuencial y los criterios de evaluación, es decir, todo lo que pasa dentro del aula o del centro educativo.

El Curriculum como tal formaliza las relaciones entre los diferentes miembros de una comunidad, y como tal, fijan las estructuras mentales y expresiones simbólicas, integrados en códigos, que según Bernstein, serían los formales de carácter elaborados, sugeridos por el programa de educación intercultural bilingüe, y por los profesores mentores o docentes occidentalizados y el restringido, a cargo de los educadores tradicionales, familias y educandos. Entre estos sujetos, fundamental para el desarrollo del proyecto, la preocupación por la significación de las transferencias conceptuales son claves para la coherencia del desarrollo pleno del Curriculum contextual.

Existen orientaciones que están explicitados en diferentes instrumentos normalizadores de la educación intercultural bilingüe chilena, promovidos y asignados por las agencias centrales para el control de los enfoques, como por ejemplo el título: “Algunas orientaciones curriculares para la educación intercultural bilingüe en contextos mapuche” (Opazo, Cañulef y Galdames, 2002) o “Aspectos generales de la educación intercultural bilingüe EIB y sus Fundamentos” (Cañulef, Fernández, Galdames, Hernández, Quidel y Ticona, 2002) que desde la experiencia educativa formal implica “descontextualizar” y “recontextualizar”, a considerar la forma de cómo se articulan canales de diseño curricular. Este tipo de orientaciones, independientemente que estén explicitadas o no, expresan determinados valores e intereses, opciones políticas e ideológicas presentes en la sociedad, así como determinadas concepciones epistemológicas y pedagógicas que orientan tanto la selección de los contenidos como los principios y medios a través de los cuales esos contenidos van a ser enseñados. En tal sentido, todo diseño curricular dejará plasmado, explícita o implícitamente, el sustento teórico, político e ideológico que posee y sus opciones se sustentarán en las concepciones

que se tengan acerca de la sociedad que se quiere construir, de la forma en que se concibe la producción del conocimiento, de la información cultural que se cree vale la pena o no seleccionar para convertirla en contenidos de estudio, así como también la forma en que se concibe la “transmisión” del mismo por medio del acto educativo.

Otro factor a considerar es la escolarización chilena en sus diferentes niveles, cursos y etapas que transforma las expectativas sociales en programas de estudios: éste representa la organización del tiempo y sistematiza la escuela hacia tales expectativas (Escudero, en Quintriqueo, 2010).

Bajo esta mirada, el Currículum escolar se comprende como la organización de contenidos y orientaciones para la formación de persona que, consciente o inconsciente, explícita o implícitamente, transforma la vida social de los sujetos sobre la base de un proceso formativo sistémico, organizado, normativo y que se define desde afuera del establecimiento escolar y de la comunidad (Gimeno Sacristán, 1997). En consecuencia, Currículum es todo el ámbito de experiencias formativas que viven los alumnos donde convergen los aprendizajes y saberes y conocimientos del medio escolar y social, como fenómenos educativos y problemas prácticos en el desarrollo de prácticas educativas, donde el alumnado vive su experiencia de formación escolar. Se distingue el concepto de Currículum, referido a orientaciones teóricas e ideológicas que sustentan el desarrollo de la educación en el marco de los sistemas educativos nacionales. En esta lógica la educación escolar en contexto indígena está orientada y estructurada por un conjunto de contenidos organizados desde una racionalidad institucional, para generar procesos de escolarización en el marco de un sistema social (Quintriqueo, 2010).

Otro elemento, la lengua, incide profundamente. La castellanización achi-lenada de la educación intercultural ha incidido en el desarrollo de un bilingüismo sustractivo, que empodera la construcción curricular bajo símbolos y códigos que fomentan el control de clase y/o cultura hegemónica, o en este caso, de dependencia ideológica y aculturativa. La construcción curricular desde la escritura dominante, fija una gradiente de desigualdades propias que fomentan el reemplazo creciente de competencias sociales endógenas en función a la utilización de la educación como generador de capital cultural adquirido y extrapolando a nivel macro a la dominación del capital simbólico y el financiero.

Curriculum intercultural

De acuerdo con el enfoque intercultural, el currículum es una construcción cultural e histórica que permite la síntesis y organización de ciertos elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias y hábitos) como resultado de ciertos mecanismos de negociación político-pedagógica. Sin embargo, las orientaciones de la educación chilena no vinculan una negociación, o transmisión horizontal, sino posee gradiente de poder. Las evaluaciones, las intervenciones educativas, la lengua, están vinculadas a que la enseñanza del mapudungun, sea vista como algo anexo, con invisibilizaciones de los códigos y símbolos implícitos en la transmisión de ésta. La hegemonía del español-chileno como estructura lingüística de la educación intercultural, fomenta una dependencia hacia una cultura dominante. Es en este caso, que el Curriculum fija por medio de las estructuras mentales generadas en los actos de habla, expresiones simbólicas que definen los marcos y las clasificaciones en torno a las distribuciones del poder y los principios del control social entre los códigos sociolingüísticos que repercuten en la textualización de los códigos educativos. Es en ese sentido que la semiología estructuralista ha tratado básicamente al sujeto como un “portador” de estructuras, y por ende, un generador de contextos. Lejos de ser el eje de acción, se le concibe como un dominado por normas socio-cognitivas (parentescos, procesos narrativos, relaciones de género, etc). Los énfasis de los planes, programas, mapas de progreso, bases curriculares se han vinculado hacia el control lingüístico, pero no hacia los elementos metalingüísticos propios de una cultura dominada, invisibilizadas por el propio carácter de la escolarización.

De esta manera, los objetivos se “obligatorizan”. La EIB ministerial refuerza sus metas y objetivos y se invisibilizan las demandas para construir una EIB propia desde el mundo mapuche. Se instrumentaliza el mapudungun, a nivel funcional motivando el proceso de curricularización de la lengua mapuche fijando, especialmente, la atención en las diferencias que pudieran presentar escuelas con educación intercultural bilingüe (EIB) de raigambre ministerial, y en escuelas con educación mapuche (EM) (Álvarez-Santullano, P. y Forno, 2008).

El Curriculum no logra ser concebido como proyecto educativo transformador por lo que los espacios de instalación de contenidos mapuche no trascienden sino en rescatar la cosmovisión indígena. El resultado de estas implementaciones curriculares sobre todo, en experiencias marginales

sin sentido de la lengua mapuche y el fracaso docente provocado por la imposibilidad de que la lengua mapuche no se entienda como posibilidad de deconstruir relaciones de colonización y carezca de peso actitudinal. La adaptación de la lengua mapuche a la escuela a través del currículo que opera como espacio de subalternización del niño, al que se le impone una lengua ya subalterna, al que se le insiste en que es la suya y que debe asumir como propia sin liberación previa del signo negativo que ésta trae consigo (Alvarez-Santullano, P. y Forno 2008).

En consideración a la producción ideológica del Currículum escolar, las actuales tendencias sobre la valoración de la globalización, y los procesos integrativos, proponen una nueva oleada de planteamientos etnocentristas. La demanda de la modernidad (Touraine, 1994) transgrede las formas tradicionales de producción intelectual de las sociedades indígenas, en función a una racionalidad moderna o iluminativa. Los cambios en las tendencias intelectuales provocan oleadas pedagógicas que desembocan en reformas en la estructura del profesorado, influido a la interpretación de paradigmas centralistas, etnocéntricos para la articulación de la enseñanza en contextos indígenas. No significa que este trabajo se excluya de la crítica, por cierto, descolonizadora.

El debate curricular en nuestro país se subordina a la crisis de la educación, movimientos sociales y territoriales que han desarrollado sus propuestas en relación con la marginación, subordinación y la subalternidad. Los debates se han enfocado a proyectos emanados desde centros ideológicos que concentran el poder hegemónico. Emerge sin control, ni aviso, agencias y superintendencia que controlan la transferencia de saberes.

La normatividad existente basados en los decretos n° 40 y 240, en aspectos generales de la EIB y sus fundamentos, los aprendizajes significativos son entendidos con los que están vinculados estrechamente con el entorno, con las experiencias, los intereses, emociones y comportamientos culturales que el niño trae a la escuela. La consideración de los contenidos y aprendizajes previos constituyen un aspecto fundamental en la construcción de este tipo de aprendizajes. En ese sentido, las orientaciones curriculares proponen al docente en situación de contacto cultural, separando los conceptos de “indígena-no indígena”. Así, se convoca a realizar una propuesta educativa particularizada para su realidad socio escolar. En este sentido, no existe una restricción por parte del sistema educativo chileno para la implementación de una modalidad educativa intercultural y bilingüe, incluso llegan a

la descentralización curricular para que el profesor y su comunidad puedan hacer las adecuaciones correspondientes.

El profesorado, desde estos contextos socioculturales e institucionales, queda facultado para recrear el marco curricular nacional, a través de mecanismos de producción curricular que le permiten fijar sus propias definiciones curriculares. Bajo esta sentencia, se presenta una apertura para el avance a un uso autónomo y reflexivo del Curriculum, teniendo en cuenta el control de la SEREMI de educación. Esta flexibilidad de la producción curricular representa una oportunidad relevante para la consolidación de proyectos dialógicos entre escuela y comunidad, o escuela y asociación, en profunda sincronía con las comunidades sociales y los territorios específicos de desempeño (Carrasco, 2008, p. 15), considerando las interpretaciones de los saberes escolares de las formas culturales locales, que aporten a la autovaloración de la propia identidad, para proyectarse desde ahí en el conocimiento y valores de las diferencias culturales en contextos más amplios (Quintriqueo, 2010, p. 176).

Cada comunidad educativa puede elaborar una propuesta curricular pertinente, a partir de la elaboración de su proyecto educativo institucional, argumentando la intención de vitalizar la lengua y cultura ancestral.

El documento propone:

La descentralización y autonomía curricular, permite que la escuela recoja intereses, aspiraciones y demandas educativas, lingüísticas y culturales de padres, apoderados y comunidad. Este enriquecimiento de la propuesta curricular, no implica que los alumnos tendrán una educación de carácter excluyente, sino, por el contrario, ellos compartirán objetivos y contenidos comunes para todos los niños del país, pero tendrán la posibilidad de alcanzarlos a través de un sistema pertinente y adecuado a sus características y experiencias culturales (Opazo et al 2002).

En este contexto, las estrategias de adecuación curricular que permite la realización de acciones de EIB, en el marco curricular actual, fomenta el desarrollo de proyectos en establecimientos de alta concentración de niños indígenas. En el caso de nuestro país, las estrategias de adecuación curricular son la contextualización de objetivos y contenidos; y la complementación de objetivos y contenidos.

La contextualización es entendida como situar las competencias y habilidades que espera desarrollar los alumnos dentro de situaciones de aprendizajes que

resulten pertinentes a sus intereses, necesidades y experiencias culturales. Este proceso de asimilación, textual, no requiere de la elaboración previa de un proyecto educativo institucional, sino que puede ser realizado por la escuela, a partir de los programas de estudio actuales. Bajo este precepto, los saberes de la cultura dominada, se andamian a niveles de aprendizajes, por cierto a un ordenamiento racionalista cuya teleología son funcionales al ordenamiento curricular colección.

La complementación, esto es, incorporación de objetivos y contenidos que no hayan sido considerados en la propuesta curricular nacional, exhortan a la formulación de un PEI orientado a la EIB, y a la elaboración de planes y programas propios, que deben ser aprobados por las secretarías regionales ministeriales correspondientes. Este control de saberes, explica en parte, lo complejo que debe ser para una comunidad educativa poseer una red de contenidos generados por la comunidad. Es compleja la adaptación curricular nacional, y peor, cuando los códigos no son homogéneos.

Esto pone en evidencia una fuerte debilidad epistemológica que provoca la aparición de artefactos y estructuras de poder cultural que neocolonializan los territorios por cierto, con fuerte presencia indígena. Los enclaves para la transformación de las comunidades hacia una modernidad hegemónica, se asimilan en los discursos reformistas, que preceden desde la colonia y le dan una continuación socio histórica al proceso de dominación, con un intelectualismo tradicional que encubre el dominio del mercado y de la democracia protegida, en función al determinismo latinoamericanista de capitalismo subdesarrollado y dependiente. En suma, existe plena dialéctica entre los símbolos y significados epistemológicos entre el norte y el sur (Atingente a nuestro territorio plurinacional, por cierto).

Ese choque, evidenciado en la dualidad elaboración/ejecución curricular, provoca en la escuela una constante tensión en el espacio social que reproduce la dimensión ideológica dominante, y bajo sus códigos de control. Esta relación de poder marcada por la diferencia colonial y instituida la colonialidad del poder (es decir, el discurso que justifica la diferencia colonial) es la que revela que el conocimiento, como la economía, está organizado mediante centros de poder y regiones subalternas. La trampa es que el discurso de la modernidad creó la ilusión de que el conocimiento es des-incorporado y des-localizado y que es necesario, desde todas las regiones del planeta, “su- bir” a la epistemología de la modernidad (Mignolo, 2003).

Una forma de fijar colonialidades epistémicas descendentes es de crear vínculos entre discursos monoculturales basados en el “simbolismo colectivo”. Este género de estereotipos culturales permite visualizar la sociedad y su política como si fueran una realidad innegable. Los símbolos colectivos representan, entonces, el punto de referencia ideológico. Son también herramientas que proveen interpretaciones sociales del mundo y a la vez permiten interpretarlo. Esto significa que existe una relación dialógica o intertextual entre la sociedad y los textos. En textos escritos desde las leyes, como la ley indígena, estudios gubernamentales, planes de estudio, bases curriculares, textos de estudio se crean estas conexiones referenciales mediante figuras retóricas y “puentes simbólicos” entre significados distintos.

Curriculum intercultural bajo perspectiva crítica-transformadora

Desde la racionalidad curricular crítica, se pretende configurar una arquitectura curricular que supere los modelos de enseñanza centralizados y uniformadores, para llegar a un entendimiento del Curriculum como construcción práctica (Grundy, 1998; Elliot, 2000; Stenhouse, 2003) comunitaria y socioculturalmente situada (Pinto, 2009). Los nuevos agentes educadores, dentro de la institucionalidad y la contextualidad, adquieren un protagonismo que es clave en la definición de los saberes escolares, y en los modos de transferencia y distribución de este. En este sentido, la EIB pretende superar las racionalidades técnicas que condiciona una fragmentación entre el diseño y desarrollo curricular (Grundy, 1998, p. 55). Se desarticula el conocimiento entre “expertos curriculares”, generadores del conocimiento oficial, y los profesores, como ejecutores o aplicadores de programas de enseñanza modelados previamente, para tender hacia una autonomía de la escuela y del docente, sobre la base de una construcción sociocultural del fenómeno educativo, generando un paradigma crítico-transformativo (Pinto, 2008) o currículo crítico comunicativo (Ferrada, 2001). Desde esta mirada, cualquier cambio en el Curriculum, emerge como una construcción social o culturalmente contextualizada, que no puede ser concebida por los actores involucrados en el proceso educativo, y menos aún, sin el profesorado y su entorno.

Sin embargo, en los procesos de homogeneización de la formación inicial en las universidades en un contexto macro de diversidad, provoca un isomorfismo tradicionalista en la formación de docentes, cuyas matrices en el campo de los saberes, provienen de los centros generadores de discursos coloniales, generando resultados

negativos en las evaluaciones, rigidez en los *habitus* docentes, la fragmentación del Currículum en asignaturas fijas y la pauperización de los recursos pedagógicos en la formación docente (Turra, 2012).


El Currículum escolar es un instrumento de poder si se plantea desde la alfabetización crítica hasta la autogestión de las escuelas por comunidades. Este autocontrol de la conciencia y de los mecanismos personales y estructurales que contribuyen a la perpetuación de la marginación cultural de la comunidad. Las necesidades, claro está, no son homogéneos al interior de estas células educativas, sino además de las relaciones de tensión entre la cultura hegemónica y la cultura resistente, están en su interior intereses de género o de clase (Pinto, 2008).

Plantear la realización de un Currículum contra hegemónico que garantice la justicia curricular, un Currículum basado en las experiencias, y las perspectivas de los más desfavorecidos construido a partir de la posición de los grupos sociales subordinados, con énfasis en la inclusión y la representación es el gran desafío de los actuales docentes. Las posiciones subordinadas proporcionan unas experiencias invisibilizadas, con información que pasa desapercibida a los grupos dominantes. El actual proyecto de PEIB solo potencia el Currículum hegemónico, derivados en Currículum paralelos o diferenciados. En los últimos años, se ha sostenido que el sistema educativo reproduce la estructura social y sus desigualdades, afirmación trabajada por líneas de investigación paralelas materializadas por Bourdieu (2012). La escuela puede seguir siendo un medio para la dominación, como puede potenciarlas, mantenerlas o disminuirlas. “La escuela transmite y desarrolla órdenes de significados universalistas. El trabajo de la escuela es hacer explícitos y elaborar mediante el lenguaje, principios y operaciones, en tanto se aplican a los objetos... y a las personas” (Bernstein, 1974, p. 196). La escuela impone y desarrolla el orden de significados universalistas mediante los controles que impone sobre la organización, distribución y evaluación del conocimiento.

Esto también depende de lo que suceda al interior de las escuelas, si funcionan concentrando el discurso, por ende, bajo la lógica de la transferencia focalizada y productiva, y estableciendo paradigmas de colonización territorial que desequilibra los saberes oficiales de los legítimos. Lo que equivale a decir que independientemente de las fuerzas que se transmiten de la estructura social, es el interior del aula donde se permiten las fisuras y resistencia, insurgencias y urgencias discursivas que puedan accionar “las

estructuras del mundo de la vida para fijar paradigmas de la intersubjetividad del entendimiento posible” (Habermas, 1992). Esto fundamenta la independencia de las fuerzas de transmisión en el interior del Curriculum y posteriormente en el aula, no así las fuerzas generadoras del Curriculum, que tradicionalmente se ordena arquitectónicamente en los planes y programas, con aprendizajes orientados a la productividad de mercado. Aprendizajes fijos y homogeneizantes, exclusivos y diferenciadores, en una cultura de la competitividad, acumulación de saber y transformación capital de éste, y por ende, en el caso de la educación intercultural, claramente desarticulador de realidades y amplificador de espacios culturales y pauperizador de epistemologías ascendentes.

Conclusiones

El Curriculum no debe ser los programas de estudio que se realizan en la agencia educativa, determinado por una arquitectura lógica basado en una racionalidad centralista, técnica y asimiladora. El Curriculum debe generarse de la comunión de los agentes educativos, para favorecer la integración y síntesis de las visiones socioculturales, que en el caso chileno, son heterogeneizantes, por la complejidad del panorama socio territorial después del proyecto oligárquico del Estado nacional chileno de asimilar y concentrar los modos productivos en estas zonas. El desafío es construir formas de liberación donde las distintas realidades sociales puedan tener vínculos dialógicos de reconocimiento como escuela “empoderada” de la comunidad como instrumento descolonizante, superar la instalación de aparatos centralistas de medición que determina qué enseñar, eliminar la parrilla asignaturista de carácter colección, disciplinada y fragmentada y por último, consagrar los cambios del sistema educativo hacia el desarrollo de una plena interculturalidad, estableciendo relaciones de igualdad entre sujetos transformadores, y/con territorios socio históricamente distintos, formalizando la consolidación de cambios en las relaciones periféricas e interculturales, a través de mecanismos de control estructurales descendentes y ascendentes, mediante los procesos de respeto por parte de Chile a los acuerdos internacionales, y posteriormente, a la recuperación de los espacios territoriales, y el reposicionamiento de la educación intercultural bilingüe desde la autogestión o gestión endémica que conduzca al desarrollo pleno de la autonomía. 

Referencias

- ÁLVAREZ-SANTULLANO, P. y FORNO, A. (2008, julio). La inserción de la lengua mapuche en el currículum de escuelas con educación intercultural: un problema más que metodológico. *ALPHA* N° 26. Pp. 9-28.
- BERNSTEIN, B. (1989). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.
- BOURDIEU, P. (2012). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- CAÑULEF, E., FERNÁNDEZ, E., GALDAMES, V., HERNÁNDEZ, A., QUIDEL, J., TICONA, E. (2002) *Aspectos generales de la educación intercultural bilingüe (EIB) y sus fundamentos*. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, División de Educación General, Programa de Educación Intercultural Bilingüe.
- CARRASCO, A. 2008. "Investigación en efectividad y mejora escolar: ¿Nueva agenda?". *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. 6, pp. 5-23.
- ELLIOT, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- FERRADA, D. (2001). *Curriculum crítico comunicativo*. Barcelona: ÉL Roure.
- FREIRE, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo veintiuno editores S.A.
- FREIRE, P. (1994). *Pedagogía de la esperanza*. Mexico: Siglo veintiuno editores. S.A.
- GIMENO-SACRISTÁN, J. (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelos educativos*. Buenos Aires: Editorial S.A. Instituto de estudios y acción social.
- GRUNDY, S. (1998). *Producto o praxis del Curriculum*. Madrid: Morata.
- HABERMAS, J. (1992). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- MEDINA, A., RODRÍGUEZ, A E IBÁÑEZ, A. (2005) *Interculturalidad, formación del profesorado y educación*. Madrid: Pearson Educación.
- MIGNOLO, W. (2003). *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino*, editado por C. Walsh, F. Schiwy y S. Castro-Gómez. Quito; UASB/Abya Yala.
- OIT (2006). *Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. (2006). Santiago: Oficina internacional del trabajo.
- OPAZO, CAÑULEF Y GALDAMES. (2002). *Algunas orientaciones curriculares para la educación intercultural bilingüe en contextos mapuches*. Temuco: Pehuen.
- PINTO, R. (2008). *El Curriculum crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- QUINTRIQUEO, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- STENHOUSE, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.

- TURRA, O. (2012). "Política educativa para indigeneidad, construcción curricular y formación del profesorado". *ISSES n° 11* julio-diciembre 2012.
- TURRA, O. (2012). "Currículo y construcción de la identidad en contextos indígenas chilenos" *Educación y educadores*. Vol 15, I, pp.81-95.
- WILLIAMSON, G. (2008). "Educación universitaria y educación intercultural en Chile" *Cuadernos interculturales* 10, pp. 125-156.
- TODOROV, T. Y BAKHTINE.M. (1981) *Le principe dialogique*. Paris: Seuil.
- TOURAINÉ, A. (1994). *Crítica de la Modernidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Argentina.

Fecha de recepción del artículo:

16 de octubre de 2013

Fecha en que fue remitido el artículo para ser evaluado:

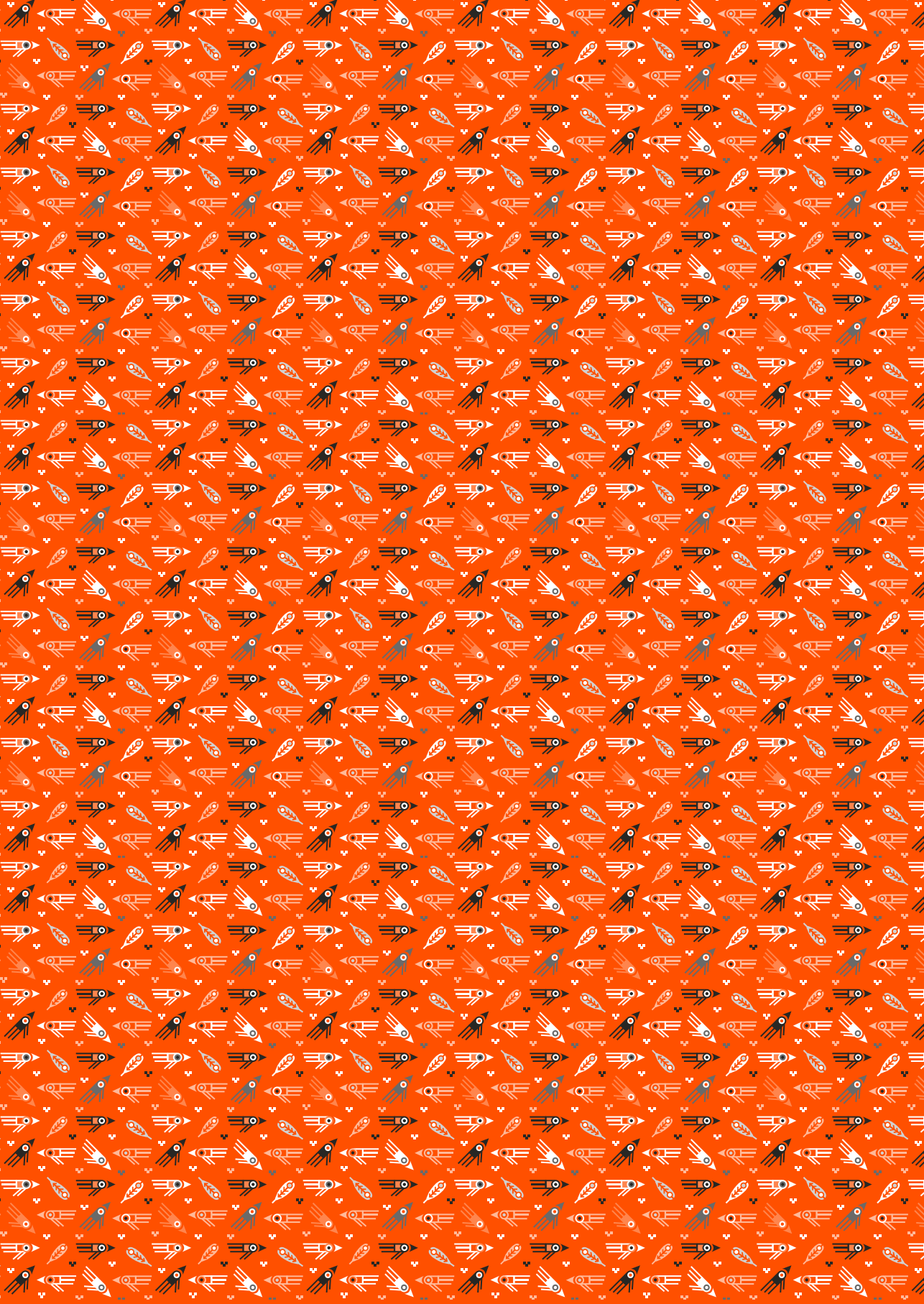
11 de febrero de 2014

Fecha de aceptación del artículo:

14 de abril de 2014

**Pedagogías en primera persona.
Tejiendo una autoetnografía desde
los aprendizajes de la tierra**

CATALINA MONTENEGRO GONZÁLEZ



Pedagogías en primera persona. Tejiendo una autoetnografía desde los aprendizajes de la tierra

CATALINA MONTENEGRO GONZÁLEZ*
Universidad de Barcelona, España

Resumen

Las autoetnografías se presentan como una metodología de investigación que centra su atención en la propia experiencia, que en este caso se refiere a la construcción de conocimientos desde la experiencia docente y el tránsito dentro-fuera de la escuela, para entender procesos de aprendizaje no formales, en relación con la naturaleza, los conocimientos ancestrales del sanar de mujeres *machi* –Autoridad religiosa tradicional del pueblo mapuche– y la formación docente occidental. Este artículo tiene un carácter introductorio a la metodología autoetnográfica y su coherencia con procesos de aprendizaje significativo.

Palabras clave: autoetnografía, educación, aprendizajes, sanar

Pedagogies in first person. Weaving an autoethnography from learnings of the land

Abstract

Autoethnographies are introduced as a research methodology that points its attention in self experience, that in this case is about the building of knowledge from the teaching experience and the school's inside-out transit, to understand informal learning processes, related with nature, the ancient knowledge of machi –Traditional religious authority of the Mapuche people– healing and western formation of teachers.

This article has an introductory character to autoethnographic methodology and its coherence with significative learning processes.

Key words: autoethnography, education, learning, healing

*Licenciada en educación y profesora de artes plásticas, UMCE. Máster en Artes y Educación con enfoque constructorista, candidata a doctora en Artes y Educación, Universidad de Barcelona. Dirección postal: Calle Martí 49-51, 3er otera, CP 08024, Barcelona - España. Correo electrónico: catalina.montenegro@gmail.com

Artículo enmarcado en la investigación para optar al grado de Doctora en Artes y Educación por la misma casa de estudios.

Introducción

Cuando decimos la palabra pedagogía muy probablemente, se nos viene inmediatamente a la cabeza la idea de escuela en todas sus formas, colegios de enseñanza básica o media. Es en esos lugares donde aprendemos las cosas que serán de *utilidad o importancia* para nuestras vidas, donde adquirimos (en un supuesto ideal) las competencias para nuestra vida adulta y donde aprendemos a relacionarnos con otras personas para vivir en sociedad y ser un aporte en ella.

Pero ¿Qué sucede fuera de la escuela? ¿Dejamos de aprender cosas porque estamos fuera de ella o es que esos conocimientos son menos importantes que los aprendidos dentro del establecimiento escolar? Son estas preguntas centrales al momento de pensar en qué y cómo he aprendido lo que sé, desde que era estudiante, pasando por mi formación docente y los estudios posteriores que llevo realizando hasta hoy. ¿Por qué en las escuelas aprendemos en descontexto? ¿Qué sucede con los aprendizajes fuera de la escuela, en la vida cotidiana, en los espacios pedagógicos sin nombre? ¿Por qué las culturas como la mapuche basa sus maneras de aprender en la observación y las necesidades de su entorno para configurarse como sociedad? Cuestiones que la educación formal pasa por alto.

Me hago preguntas, desaprendo, me posiciono de maneras múltiples y me sumerjo en las maneras de aprender desde la sabiduría de la tierra y la cosmovisión mapuche luego de ser preparada como docente de escuela formal. Aquí comienza el viaje investigativo de una docente de artes visuales, mujer, chilena e investigadora en formación.

Las primeras inquietudes

Comienzan por la curiosidad que me provocaba la idea del sanar con plantas y elementos que nos proporcionaba la naturaleza. Entendía que por mi historia de vida, una abuela viviendo en una parcela llena de plantas medicinales y un canelo a la entrada de la casa, ese mundo natural me sería muy familiar. El problema es que no encontraba los cruces entre esas maneras de vivir y mi ejercicio docente.

Comencé una tesis doctoral que se encuentra en desarrollo y mediante la cual busco espacios de aprendizaje desde *otros* lugares, espacios relacionados

con la naturaleza, el sanar y el ser mujer. Esto último por mi condición femenina, que de una u otra forma ha sido también un punto importante al momento de ser profesora de colegios femeninos y donde, la no conciencia de esa condición me llamaba poderosamente la atención. ¿Por qué aprendemos sin tomar en cuenta nuestra condición de mujeres? ¿Por qué permitimos que la tradición patriarcal de formarnos siga tan presente en nuestras escuelas femeninas? Con todas estas interrogantes es que transito dentro y fuera de la escuela. Comienzo a preguntarme como será aprender fuera de ella, en espacios indefinidos y que conectan con la vida diaria de las personas. Ese día a día que configura maneras de aprender desde la experiencia. Lo que Carmen Luke llama “Los aprendizajes de la vida cotidiana” (1999). Con esta idea es que empiezo un recorrido por zonas rurales del sur de Chile buscando mujeres que se acercaran a estas formas del aprender, mujeres que sanan, que aprenden en el día a día y que conectan con su entorno más inmediato para mantener el equilibrio físico y espiritual de las personas que las rodean o llegan buscando su ayuda. Mujeres *machi*. ¿Cómo aprenden a sanar las *machi*? Pregunta que luego se transforma en dos interrogantes centrales: ¿Qué y cómo aprendo yo en este viaje? ¿Cómo la relación entre mujeres nos hace pensar la construcción de aprendizajes de otra manera?

Comenzando a investigar

Al principio de la investigación, pensaba trabajar historias de vida de mujeres *machi*, pero con el correr del tiempo, me di cuenta que trabajar desde mi propia experiencia para construir conocimiento podría llegar a ser enriquecedor, en la medida en que quedaran patente los procesos de ese aprendizaje y no perdiendo la perspectiva del aporte que pudiera llegar a ser para las personas que leyeran el trabajo realizado. Se hacía coherente trabajar la autoetnografía (Hernández y Rifá, 2011; Denzil y Lincoln, 1994; Ellis y Bochner, 2000). Entendiendo que las autoetnografías, según Goodall son “narrativas creativas conformadas a partir de experiencias personales del escritor dentro de una cultura” (2000, p.9) no son un trabajo egocéntrico para hablar de uno/a, sino para investigar desde uno/a, “hablar no de sí, sino desde sí” (Hernández y Rifá, 2011, p.7) y en contexto, “es investigación, escritura, narración y método que conecta lo autobiográfico y personal con lo cultural, social y político” (Ellis, 2004, p.19). Por su parte Lionnet considera que la autoetnografía es la definición de la propia etnicidad “al estar mediada por el lenguaje, la historia y el análisis etnográfico” (1989, p.99).

La relación de mis experiencias con las de otras/os en un contexto socio-cultural determinado se hace central para las construcciones de conocimiento, pues “se despliegan múltiples niveles de consciencia... y observa[n] con mayor profundidad las interacciones entre el yo y los otros” (Ellis, 2004, p.37) idea primordial cuando hablamos de los aprendizajes en etapa escolar, entendiendo, como mencioné antes, que los procesos de aprendizaje no se limitan al espacio de la escuela.

Las autoetnografías construyen diálogos, se comparten procesos. En este sentido, la autoetnografía permite construir relatos de aprendizaje entre mi propia formación como docente y los procesos de devenir *machi* y formarse como sanadoras, desde que comienzan a tener los *perimontun* (sueños iniciáticos que tienen las personas llamadas a ser *machi*) hasta que se convierten en sanadoras reconocidas por sus comunidades. Pensaba centrarme en sus maneras de aprender de las plantas, los sueños y la relación que tienen entre ellas y las personas que las ayudan en este camino, personas que ya pasaron este proceso de formación sanadora o podrían ser algún aporte en esta etapa de sus vidas. Esto relacionándolo con mi propia formación, intentando tejer ambas tradiciones del aprender, teniendo en cuenta que son paradigmas de aprendizaje totalmente diferentes. Por un lado tenemos aprendizajes que nacen desde la relación con la naturaleza, que señala el camino de lo que se debe aprender para ser útil en las comunidades, es decir, un conocimiento práctico, en contexto y consciente de qué puede hacer cada integrante de la comunidad, por tanto no todos/as aprenden lo mismo ni de la misma manera¹, sabiendo claro está, que en la actualidad los niños y niñas de las comunidades también asisten al colegio occidental, pero en las comunidades (al menos con las que tuve la oportunidad de tener contacto) intentan que las maneras de vivir sean lo más respetuosas posibles con la naturaleza y sus ciclos. Mientras que por otro lado está la educación occidental, con una tradición grandilocuente, rígida, estandarizada, que intenta abarcar todas las áreas del aprender, sin importar intereses ni habilidades de las personas que asisten a la escuela.

Con estos antecedentes, la autoetnografía se va haciendo coherente en la medida en que puedo tejer ambas experiencias, tanto dentro como *fuera* de la escuela, aunque el énfasis esté dado por sobre todo al fuera del colegio,

¹ Estos puntos son parte de una conversación con un comunero mapuche de la región de los Ríos detenido en la cárcel de alta seguridad de Valdivia durante el verano de 2013.

la cercanía con la tierra y los procesos espontáneos del aprender que no por eso son menos importantes que la educación formal.

En este punto tenía la cabeza llena de preguntas sobre mis propias formas del aprender, mi vida en escuelas tradicionales chilenas y de cómo pocas veces había relacionado mi preparación académica para la vida adulta con mi entorno más inmediato, la naturaleza y sus señales, los animales o personas de otras etnias. Al final, esa preparación para la vida era una preparación para ser parte de un país neoliberal, que no le interesa propiciar momentos de reflexión personal, sino más bien personas que produzcan riqueza material para un crecimiento macroeconómico, que deja de lado el bienestar de las personas y favorece la pobreza de las mismas. Esa es la escuela que tristemente nos ha hecho ciudadanas/os de uno de los países más desiguales del mundo en distribución de la riqueza según la OCDE².

Con estos antecedentes es que busco encuentros con mujeres *machi* del sur de Chile (zonas rurales de Temuco y Valdivia) intentando no perder la perspectiva de la realidad político social de Chile. El acceso a las *machi* era difícil, la gente de los pueblos no daba mucha información, pero a medida que pasaban los días, esas experiencias se fueron haciendo también interesantes. Vivencias que iba relacionando con mis prácticas pedagógicas, mis recuerdos de infancia, las formas en las que aprendí en el colegio y las cosas que estaba aprendiendo ahora de una manera totalmente fronteriza con las maneras de la escuela. Las formas de aprendizaje anómalo (Padró, 2011) adquirirían sentido ahora pues, todo eso que estudié e investigué desde la comodidad de un escritorio, ahora eran coherentes en relación con las experiencias vividas durante el trabajo de campo o, como también me ocurrió en algunos momentos de este viaje, la incoherencia absoluta entre lo que leí y lo que viví. Estaba entendiendo que si bien mi *hacer* estuvo mucho más cercano al trabajo teórico en la universidad, no serviría de nada si no lo relacionaba con mi hacer experiencial, con la participación de todos mis sentidos en esta forma de aprender que se alejaba del escritorio y se acercaba a la vivencia y las relaciones con otras y otros que poco o nada sabían de hacer de escritorio, pues sus ideas de conocimiento, como es el caso de las *machi* con las que pude hablar y comuneros mapuches, se relacionan con el vivir y compartir con otras personas día a día lo que deben saber para llevar una vida en armonía con la naturaleza y las actividades colaborativas dentro de su comunidad.

2 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

Los días pasaban y lo que en un principio sería un trabajo de campo para una investigación doctoral, independiente de lo que pasara, pero un trabajo de campo al fin y al cabo, se transformó en un constante cuestionamiento de mis propias prácticas de aprendizaje y enseñanza, como estudiante, como docente, como ciudadana chilena. Veía sólo sinsentidos entre las maneras de aprender de la escuela que en gran medida carecen de contexto socio cultural y las formas de aprender de las/os niñas/os mapuches que crecían pensando y observando a sus padres y la reciprocidad que existe con la tierra³. Sentía el deber de manifestar y hacer central mis inquietudes en torno a cómo aprendemos, qué aprendemos y si eso nos sirve realmente para nuestras vidas. De evidenciar que para mí, las formas en las que aprendí no fueron las óptimas, que estar dentro de una sala de clases ocho horas diarias no me ayudaría a ser mejor persona, ni a saber que hacer frente a la naturaleza y sus ciclos. No puedo decir que no aprendí nada en la escuela porque muchas de las cosas que estudié me han servido y me servirán hasta el día que muera, sin embargo, muchos de los aprendizajes escolares nada tuvieron que ver con mis intereses o mis necesidades reales como mujer individual. Y es por esto, que construir una autoetnografía, tomando mi experiencia educativa-docente y esta nueva aventura de aprender fuera de la escuela se hace central para hacer patentes *otras* formas de construir conocimientos significativos.

Autoetnografías

Creo que las primeras veces que escuché sobre autoetnografía me parecía una manera muy difícil de tratar los temas o las preguntas de investigación ¿Cómo iba a investigar un tema, pero desde mí? ¿A quién podría llegar a importarle lo que yo pensara u opinara sobre los temas que investigaba?

Hablar en primera persona, desde una posición personal, dando mi opinión y en minúsculas, sin esperar que sea un relato de la verdad única ni absoluta, sino que sólo exponer lo que pensaba y creía de algún tema, me parecía por decir lo menos, extraño. Mi tradición educativa en Chile me hablaba de lo contrario. Hablar en plural, objetivamente, con grandilocuencia y por supuesto sin hacer reflexiones que dejaran entrever en ningún momento

³ Aclaro que estas experiencias fueron con personas que viven en zonas campesinas del sur de Chile y no necesariamente son las maneras de vivir de personas mapuches que viven en ciudad. Mi trabajo sólo se sustenta con encuentros con personas de zonas rurales.

que era una postura personal, eran las formas con las que aprendí a leer, escribir y *reflexionar* en la escuela chilena. Leía y redactaba textos larguísimos con muchas palabras prescindibles pero que daban la sensación de haber hecho un trabajo muy serio. Me daba la impresión de que un texto escrito en primera persona, como es el caso de las autoetnografías, estaba incluso mal escrito. Así fueron mis maneras de *aprender* a leer y escribir, con lecturas que se referían por lo general a grandes relatos. Recuerdo sobre todo los de historia y geografía que hablaban de conquistadores valerosos, guerras eternas y pacificadores que llegaban a tierras americanas para *salvarnos de la barbarie de los nativos*. Recuerdo eso y pienso que tener acceso a ese tipo de trabajo me sirve ahora en gran medida para no repetir las mismas formas de escribir, expresarme y para “mantener una estrategia de reflexividad” (Hernández y Rifá, 2011, p.14) en actuales procesos de investigación, pero por sobre todo no pensar que soy dueña de la verdad ni de la existencia de un único relato posible.

Me queda claro que *hacer* una autoetnografía es *deshacer* mis aprendizajes escolares y universitarios, “es construir una subjetividad, construir figuras del YO y así partiendo del yo se llega al sí mismo en relación con el otro” (Viollet, 2005, p.27). Es *desaprender* las formas en las que se organizaban mis conocimientos para poder reordenarlos sin darle mayor importancia a uno u otro, construyendo redes, armando y uniendo conceptos que me permiten investigar de otra manera quizás, los mismos temas, pero con otra mirada. Pienso en la idea de rizoma donde “cualquier punto (...), puede ser conectado con cualquier otro” (Deleuze y Guattari, 2008, p. 17) un rizoma que busca el camino a través de la tierra para hacer sus conexiones de manera libre y sin jerarquizar. Miro unas hiedras que tengo en unas botellas en mi escritorio y comienzo a ver que todas las raíces son distintas, crecieron todas diferentes, pensando en que los rizomas se construyen de esa manera tiene todo el sentido, pero veo que unas de las hiedras tiene sus raíces en círculo, siguiendo la forma de la botella. Esto me hace pensar en la importancia que tiene el contexto para hacer estas conexiones. Por tanto, aunque los rizomas tienen conexiones de manera libre, es igualmente importante el contexto en el que éstas se llevan a cabo. Por ello es que ese contexto es fundamental para hacer la autoetnografía pues, sin contexto nos quedaríamos con una autobiografía pues “conecta-de forma explícita y como parte del proceso de investigación-lo personal con las dimensiones o las fuerzas culturales y sociales que se hacen presentes en el relato (Hernández y Rifá, 2011, p.30).

Contextos

Mis primeros contextos estuvieron dados por las escuelas por las que transitó de niña. De tradición *laica* (no se decían católicas/os, sin embargo tenía clases de religión) y de ingreso mixto. Luego comenzando la adolescencia, a los doce años, mis padres *me hacen* ingresar (y digo me hacen porque yo no tenía ningún interés particular por esa escuela) al colegio de señoritas más importante del país. Un colegio como cualquier otro, pero con una tradición centenaria por cuyas aulas habían pasado mujeres muy importantes de la aristocracia de principios del siglo XX y posteriormente muchas mujeres ligadas a la política, las ciencias y las humanidades. Sin embargo, y a pesar de que mis padres se esforzaron por darme la *mejor educación*, eso sólo significaba que tenían buenos resultados en pruebas de carácter nacional. Todo se traducía a cifras. Las clases siempre fueron muy dirigidas a los aprendizajes que *debíamos* lograr. Cumplir con estándares medibles en números. Las dimensiones sensitivas quedaban absolutamente fuera. Una formación educativa rígida, estática, añeja, objetiva, descontextualizada y atemporal. Con esto pienso en como los aprendizajes de la escuela y sus maneras de *transmitir-me* conocimientos no tienen más relevancia que los aprendizajes que tuve en mi hogar, con mi madre y mi abuela. No recuerdo cómo aprendí a escribir, pero sí recuerdo las tardes que pasaba con mi madre haciendo los deberes de la escuela, cuidando el orden de mis cuadernos y borrando una y otra vez hasta que la letra *a* quedara perfecta, debe ser que lo recuerdo porque no era sólo hacer una letra *a*, era una relación de afecto que cruzaba el proceso de aprender con formas cariñosas de hacerlo. Por otra parte, mi abuela, una mujer dada a las artes pictóricas, me llevó desde niña a sus clases de óleo porque no podía quedarme sola en casa mientras todos trabajaban. Era la más pequeña del grupo de mujeres que superaban los cincuenta años mientras yo tan solo tenía seis. Esa sin duda, fue la génesis de la atracción por las artes en todas sus formas. Además de ver a mi abuela como cuidaba las plantas del jardín que tenía en la casa donde vivíamos, jardín que luego creció cuando se fue a vivir al campo, lejos del ruido y la contaminación de la ciudad. Aquí pudo, además de tener sus plantas de siempre, muchas plantas medicinales que desde pequeña consumí para múltiples dolores o problemas a la piel. Estos recuerdos me hacen pensar en lo que para mí es un aprendizaje significativo.

Los aprendizajes significativos guardan relación con lo que para nosotros es importante para la vida, lo que será crucial al momento de tomar decisiones, por tanto, y pensando de manera positiva ante el sistema educacional

chileno, esas competencias nos las debería dar precisamente ese sistema. La realidad es que, al menos en mi caso no fue así y las cosas que aprendía en la escuela carecían de sentido, eran conocimientos ajenos, muy lejanos, desconectados con mi vida infantil y juvenil, en total descontexto, no había relación ni con mi entorno socio cultural ni con mis propios intereses o inquietudes. Mis formas de aprender estuvieron desde siempre más cercanas a las mujeres de mi familia que mis maestros y maestras de escuela. Con esto pienso en la construcción de mi autoetnografía sobre espacios de aprendizaje, sobre sanar y aprender a sanar, sobre relacionarme con la tierra y mis raíces múltiples y me pregunto cómo puedo hablar de esas construcciones de conocimiento en un medio educativo donde los/as estudiantes no salen del aula de clases.

Mi autoetnografía relacionada con los aprendizajes de la vida cotidiana (Luke, 1999) tiene mucho más sentido para mi trayectoria de vida que los conocimientos *transmitidos* en la escuela. Conceptos estandarizados, igualitarios, donde quien aprende no tiene opción de participar de la toma de decisiones sobre el qué y cómo aprender. La escuela cambiaría si en un futuro pudiéramos tomar los principios de la autoetnografía y partir de sí para construir conocimientos. Pues las ventajas del trabajo autoetnográfico, versan en cuán importante serían precisamente esos aprendizajes que parten de una/o misma/o, transformando los procesos pedagógicos en experiencias significativas. Aquí hablo de las autoetnografías no sólo como parte de una metodología que desemboca en una investigación que es mi caso, sino también como un recurso para ser trabajado en todas las dimensiones del aprender, haciendo de la pedagogía un espacio “dialógico, táctil, corporeizado, discontinuo y en continuo movimiento” (Padró, 2011, p.11).

Tomar en cuenta *las maneras* de construir una autoetnografía se hace provechoso al momento de pensar en lo significativo del aprender para cada persona. Con esto me pregunto: ¿Podemos construir conocimientos significativos sin incluirnos en lo que aprendemos? ¿Realmente podemos aprender en descontexto? ¿Cómo aprendo a relacionarme con esta nueva forma de construir conocimiento que se aleja tanto de mi paso por la escuela primaria, secundaria y mi formación como docente?

Salir de un espacio de seguridad y conocido como es la escuela, me hizo vulnerable, y provocó en mí, curiosidad por aprender de otras maneras, por cambiar la mirada hacia otras formas hasta el momento, desconocidas del aprender, con las que nunca había tenido contacto, como por ejemplo

aprender desde mi propia experiencia a través de una autoetnografía. Experimenté la paradoja de salir de la escuela para aprender. Cuán difícil puede ser aprender con conciencia de orígenes múltiples y con conciencia de “subjetividad nómada” (Braidotti, 2004, p.66) entendiendo que esos orígenes diversos expanden mis experiencias desde la hibridez del ser chilena y por tanto transito entre diferentes posicionamientos haciendo que las miradas sean dinámicas, multifocales y polifónicas.

Aprendo siendo parte

Los aprendizajes de los sentidos, por tradición oral y por observación fueron patentes en el trabajo de campo y lo vinculo con las formas de hacer pedagogía en un sistema que nada tiene que ver con los contextos particulares de los niños y niñas chilenas/os pero que sin embargo, está presente en la formación de sanadoras mapuche y la educación de las comunidades donde aprenden desde lo que ven y sienten, teniendo un desarrollo en relación con sus entornos y las necesidades de la gente con la que se relacionan.

Como define Marina Dimitrievna:

El aprendizaje es una experiencia de encuentro y, como tal, es una experiencia que rompe todo solipsismo del pensar totalitario. La búsqueda de sentido como movimiento reflexivo del yo sobre sí mismo (comprenderse a sí mismo en su existencia) implica una radical heteronomía (2007, p. 200).

Así, el ser docente de un sistema que pasa por alto estas cosas me pone en alerta, pues creo que la ausencia de contexto educativo nos hace pensar en aprendizajes poco significativos e intrascendentes con las vivencias del día a día. Formación occidental que transforma todo en “previsible y ordenado” (Browne y otros, 2004, p.89), quitando espacios a la curiosidad y la espontaneidad del aprender. Cosa que no pasa en el caso mapuche ni con las sanadoras pues las vivencias son fundamentales, en tanto particulares y únicas pues si bien existe un “llamado” a ser *machi*, como señalan González y Rodríguez: “el curandero no se hace desde fuera sino que se *nace* curandero” (1996, p.560), y por ende, cada una/o tiene una historia particular de su trayectoria sanadora. Cada una tiene su propia experiencia que contar, vidas familiares y entornos particulares, no sólo al inicio de su camino como *machi*, sino también durante todo el recorrido que se debe hacer para llegar a serlo. Como el caso de *machi* Rosita quién se autodefine

como rebelde y que jamás tuvo una preparación sobre plantas, ni de cómo tocar el kultrún, sólo recibe las enseñanzas de los peumas (sueños) quienes le señalan siempre como proceder⁴.

Tomando en cuenta cada cosa que las define como únicas, en concordancia con su rol dentro de la sociedad mapuche y su capacidad para “tratar el desequilibrio entre mente, cuerpo, emociones, espiritualidad y medio social a través de rituales y hierbas medicinales (Bacigalupo, 2001, p. 89) sin desconocer y partiendo de la condición del ser mujer.

Con esto, los espacios pedagógicos de la vida cotidiana (Luke, 1999) que se construyen a partir de la configuración identitaria de mujeres *machi* y los nudos que se pueden propiciar entre ellas y mi propia experiencia con ellas se hacen más evidentes; contando como se forman sanadoras a través de la tradición, la memoria, la socialización y los espacios educativos del día a día. Los que no se encuentran enmarcados en la escuela formal, buscando el «diálogo como práctica de enseñanza» (Ellsworth, 2005, p. 58). Las maneras del aprender en las comunidades mapuches tienen más relación con un diálogo contaste y relacional con el entorno natural y social que las lecciones de la escuela. Realidad de la que fui parte durante mi práctica docente pero que nunca terminó de convencerme del todo y ahora, cuando tengo la oportunidad de ver aprendizajes diferentes tanto de mapuches como de las mismas *machi*, me doy cuenta de que sí se puede aprender en contexto y pensando en las necesidades reales de quienes te rodean, y con esto no me refiero sólo a las personas, sino que a todo lo que comprende la naturaleza. Por lo tanto, la enseñanza puede ser concebida de otro modo: como un espacio para entender quiénes somos, cuáles son nuestras herencias culturales, observar nuestro entorno y qué es lo que queremos aprender.

Dentro y fuera de la escuela

Pensando de manera positiva, podríamos pensar que el dentro y el fuera de la escuela se definiera tan solo por una cuestión física estructural, pero no es así. Aprender dentro y fuera de la escuela se hacen maneras dicotómicas incluso contrarias de los procesos de aprender. Fuera de la escuela tenemos

⁴ En conversación con *machi* Rosita durante abril del presente año en la localidad de Boroa, Nueva Imperial, Temuco.

memoria como sociedad, pasados comunes que se tejen en sincronía, pero no en linealidad, dando espacios a las diferencias, tal como debiera ser en el aula, donde lo diferente no sea negativo, sino enriquecedor para la experiencia del grupo-curso, donde la escuela sea un espacio de “narrativas múltiples y tradiciones diversas que incluyen cruces de etnia, clase, género y religión, ajenas a otros contextos” (Femenías, 2007, p. 24). La escuela debiera propiciar que cada persona sea “contingente y relacional” (McDowell, 2000, p. 42) con conciencia de sí y de su entorno, para construir una sociedad con memoria, una memoria que “tiene una verdad que no radica en la exactitud de los acontecimientos sino en las interpretaciones posibles de ellos” (Lechner, 1992, p. 62), dando espacio a que cada uno/a cuente su parte y donde todas serán verosímiles.


Para finalizar

Lo importante de estos procesos es alcanzar reflexiones significativas que nos lleven a pensar en cambios en las bases de la educación para dar cuenta de su importancia en las aulas, formación centrada en el proceso de la producción del saber - en el “cómo” (que se relaciona con el qué y el porqué) (Gore, 1996, p. 23), pero también del sentir y relacionarse, comprendiendo que todo está mediado por la construcción subjetiva de conocimientos.

Son las formas de educarnos, la oportunidad para encontrarnos con nuestras identidades, con nuestros orígenes y con nosotros/as mismos/as, siendo momentos que deberíamos construir entre todos y todas para apropiarnos de nuestra formación como docentes y estudiantes, pensando la educación en todas sus formas, como un espacio de encuentro y construcción de sociedad.

Pensar las escuelas, sus entornos y los contextos particulares de las personas como espacios de desarrollo creativo intelectual, sin perder el foco de lo que buscamos como ciudadanos/as y personas multidimensionales. De esta manera, podemos cambiar nuestra forma “de entender la pedagogía si la resignificamos desde otros lugares, si experimentamos el devenir pedagógico y nos situamos como sujetos de devenir. O sea, sujetos en constante creación de conocimiento no dado” (Padró, 2011, p.29).

No todos/as aprendemos lo mismo ni de la misma manera, por tanto no deberíamos hablar de UNA forma de aprender intentando lograr un equilibrio entre todas las dimensiones particulares de cada persona.

Yo continuó el viaje de la construcción de conocimientos fuera de la escuela, en contacto con la naturaleza y las sanadoras mapuches, sin embargo, no dejo de pensar en lo enriquecedoras que serían estas experiencias también dentro de la escuela. 

Referencias

- ACASO, M., ELLSWORTH, E. y PADRÓ, C. (2011). *El aprendizaje de lo inesperado*. Conversaciones. Madrid: Morata.
- BACIGALUPO, A. M. (2001). El rol del medicinar de machi en la recreación de la identidad mapuche: voces de resistencia, hibridez y transformación en las prácticas de machi. *Scripta ethnologica*, XXIII, pp. 89-119.
- BRAIDOTTI, R. (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona: Gedisa.
- BROWNE, R., SARTORI, V. y ECHETO, S. (2004). *Escrituras híbridas y rizomáticas. Pasajes intersticiales, pensamiento del ENTRE, cultura y comunicación*. Sevilla: Arcibel.
- DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (2008). *Rizoma: Introducción*. Valencia: Pre-textos.
- DENZIN, N. y LINCOLN, Y. (2005). Introduction. The discipline and practice of qualitative research. En DENZIN, N. y LINCOLN, Y. (Eds.), *The sage handbook of qualitative research*. Third edition (pp.1-13). Thousand oaks: Sage publications, inc.
- DIMITRIEVNA, M. (2007, enero-junio). Educación y sentido. Formación de la identidad narrativa. *Revista intercontinental de psicología y educación*, 9(1), pp. 189-201.
- ELLIS, C. y BOCHNER, A. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. En Denzin, N y Lincoln, Y. (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 733-768). Thousand oaks CA.
- ELLIS, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- ELLSWORTH, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.
- FEMENÍAS, M. (2007). Esbozo de un feminismo latinoamericano. *Revista Estudios Feministas*, 15(1), pp. 11-25.
- GONZÁLEZ, J. y RODRÍGUEZ, S. (1996). *Creer y curar: la medicina popular*. Granada: Biblioteca de etnología, diputación provincial de Granada.
- GOODALL, H. (2000). *Writing the new ethnography*. Lanham: Rowman and Littlefield.
- GORE, J. (1996). *Controversias entre las pedagogías*. Madrid: Morata.
- HERNÁNDEZ, F. y RIFÁ, M. (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro.

- LECHNER, N. (1992). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago: LOM.
- LIONNET, F. (1989). *Autobiographical Voices: Race, Gender, Self-Portraiture*. Ithaca: Cornell UP.
- LUKE, C. (1999). *Feminismos y pedagogías de la vida cotidiana*. Madrid: Morata.
- McDOWELL, L. (2000). *Género, identidad y lugar*. Madrid: Cátedra.
- VIOLLET, C. (2005). Pequeña cosmogonía de escritos autobiográficos. Archipiélago. *Cuadernos de crítica de la cultura*, 69 [monográfico "autobiografía como provocación"], pp. 23-29.

Fecha de recepción del artículo:

13 de octubre de 2013

Fecha en que fue remitido el artículo para ser evaluado:

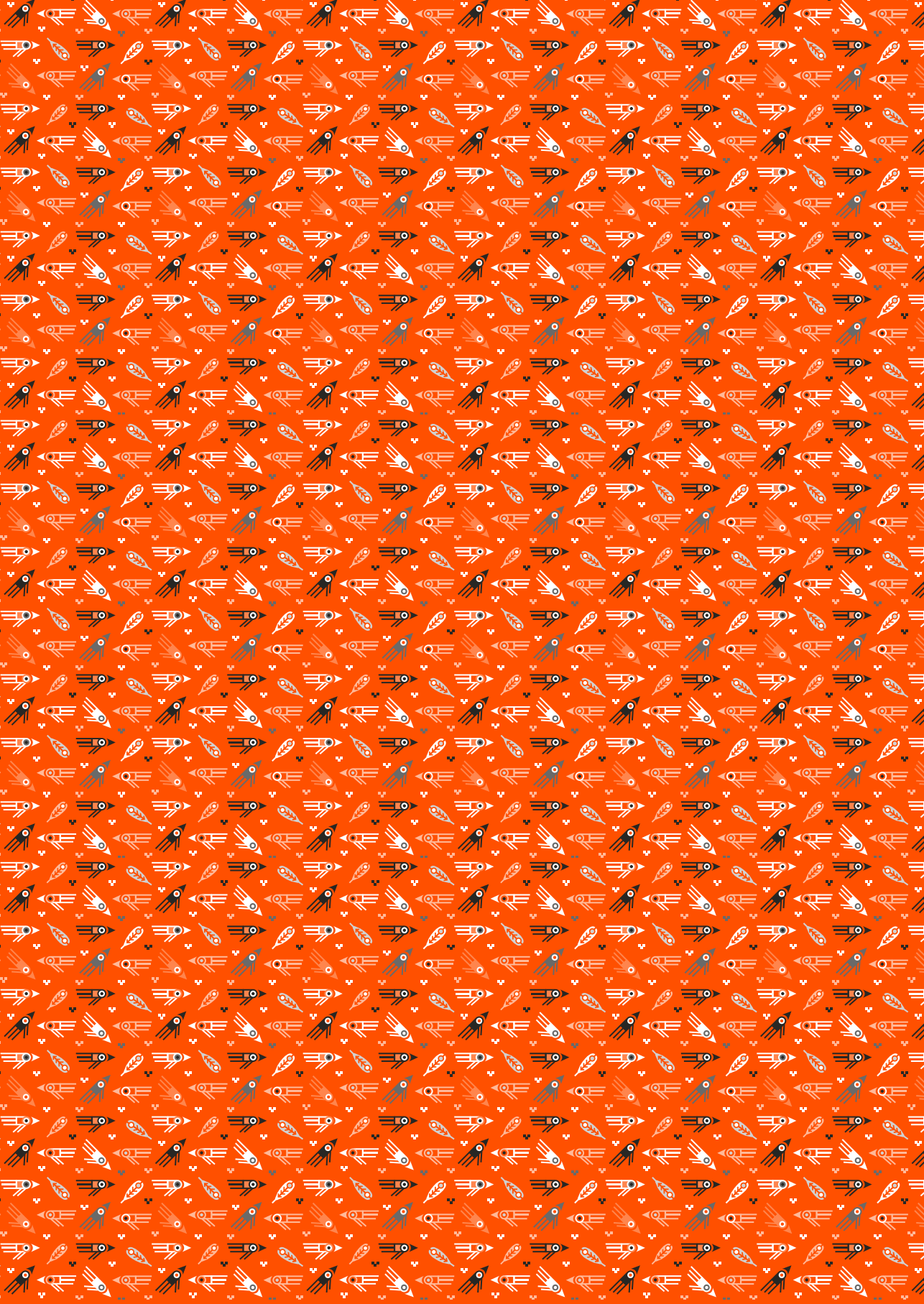
16 de diciembre de 2013

Fecha de aceptación del artículo:

6 de marzo de 2014

**Reflexionando sobre el pasado que es
presente y no pasado: La comunidad tsotsil
en el sureste mexicano y la situación del
español y de las lenguas indígenas**

KARLA DEL CARPIO OVANDO



Reflexionando sobre el pasado que es presente y no pasado: La comunidad tsotsil en el sureste mexicano y la situación del español y de las lenguas indígenas¹

KARLA DEL CARPIO OVANDO*
Universidad de Alberta

Resumen

En este texto se subraya la importancia de que las comunidades indígenas, especialmente los pueblos Tsotsiles de Chiapas del sur de México, reciban una educación de calidad donde su lengua materna, cultura y cosmovisión sean consideradas. Muchos Tsotsiles se sienten excluidos de la sociedad mestiza lo cual se refleja en el tipo de educación deficiente que reciben donde se les habla y educa en español; lengua que en algunos casos no entienden y realidad que repite prácticas colonialistas. En el presente artículo se personifica al castellano llamándolo Don Español para ilustrar los roles que juega como opresor en México y como oprimido en el país anglófono vecino. Se propone que una forma de contribuir a la creación de una sociedad más incluyente y armoniosa con respecto a los mestizos y a los pueblos originarios es a través del proceso educativo, por ejemplo, por medio de la enseñanza de lenguas en la que se respete y promueva la diversidad lingüística y cultural.

Palabras clave: español, tsotsil, indígena, educación, enseñanza de lenguas

Reflecting on the past that is present and not past: The Tzotzil community in southern Mexico and the situation of Spanish and indigenous languages

Abstract

This article underlines the importance that indigenous communities; especially the Tsotsil people in Chiapas in southeast Mexico, receive quality education where their native language, culture and cosmopolitanism are considered. Many Tsotsils feel excluded from the mestizo society due to the type of deficient education they are delivered with. That is, they are spoken and taught in Spanish, which in many cases is the language indigenous people do not understand. Unfortunately, such a reality repeats colonial practices in today's society. Also, in this essay, the Spanish language is personified by calling it Don Español (Mr. Spanish) in order to illustrate the roles that such a language have. It is the

*Doctora en Educación. Egresada de la Universidad de Alberta (UofA). Profesora en el Departamento de Lenguas Modernas y Estudios Culturales de la UofA. Dirección postal: 109-76-124ST, T5M 0H8, Edmonton, Alberta, Canadá. Correo electrónico: delcarpi@ualberta.ca

¹ Este trabajo se realiza en el marco del proyecto doctoral "Educación bilingüe español-tsotsil en Chenalhó, Chiapas, México" financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) de México y la Universidad de Alberta en Canadá.

oppressor in Mexico and it is the oppressed in the Anglophone country next to the Mexican nation. It is suggested that through the educational process, it is possible to contribute to the creation of a more inclusive and harmonious society with regards to mestizos and indigenous people. This can be achieved, for instance, through language teaching where cultural and linguistic diversity is respected and promoted.

Key words: *spanish, Tsotsil, indigenous, education, language teaching*

Para todos todo, para nosotros nada
Somos los olvidados, vivimos en el olvido
Estamos vivos, no estamos muertos
Frases de la comunidad tsotsil (s.f.)

“¡No olvides que aquí estamos, habla de nosotros donde quiera que estés, no nos olvides!” Don Pascual (s.f.) miembro de la comunidad tsotsil

Introducción

Esta vida académica me ha permitido aprender mucho y reforzar mi interés por contribuir a la construcción de una sociedad más justa e incluyente. Recuerdo claramente las conversaciones que tuve con los miembros de uno de los caracoles zapatistas en los Altos de Chiapas. No olvido la amabilidad de Don Pascual, uno de los responsables del caracol, quien siempre compartía conmigo una buena taza de café caliente y quien muy amablemente siempre me regalaba un poco de su tiempo para narrarme la forma de vivir de los miembros del caracol zapatista al cual pertenece, de sus aspiraciones y objetivos y de las escuelas independientes que han creado para así poder satisfacer sus necesidades a nivel educativo. Muchas veces han pedido que sus derechos sean respetados y que llegue hasta ellos una educación que considere su realidad, lengua, cultura, cosmovisión y realidades. Sin embargo, parece que sus peticiones han quedado en el olvido. En una de las conversaciones que tuve con Don Pascual me dijo que “hay muchas personas que piensan que los zapatistas son malos y rebeldes. La gente se deja llevar por lo que ve en la televisión o por lo que oye en la radio. No conocen nuestra realidad y no saben quiénes somos.” Nuestra conversación continuó y Don Pascual mencionó:

Comparto contigo algunas de nuestras historias, vivencias y el dolor que sufrimos no con el afán de victimizarnos sino para compartir una historia real; la nuestra. Ahora te toca a ti compartir lo que te he contado, no hagas como los demás que

cierran los ojos a nuestra realidad. ¡No olvides que aquí estamos, habla de nosotros en donde quiera que estés, no nos olvides!

Sus palabras son una de las razones que me inspiran y me motivan a seguir creciendo como profesora, investigadora y como ser humano. Sus palabras, y lo que la vida académica me ha permitido vivir, me motivan hoy a escribir estas líneas para compartir parte de lo que mis ojos vieron mientras visitaba uno de los caracoles zapatistas en Chiapas y mientras realizaba mi trabajo de investigación en el municipio de Chenalhó en el estado anteriormente mencionado. Pude ser testiga de la realidad vivida en este pueblo, pude ver el dolor y la frustración de muchos de los habitantes en esta comunidad; sentimientos que podrían ser eliminados o por lo menos disminuidos si recibieran la educación y los servicios de calidad que merecen. Ellos al igual que el resto de la sociedad mexicana merecen ser respetados, dignificados y recibir la atención y educación que considere su realidad, lengua, cultura, cosmovisión y necesidades. Se me hace interesante que muchos pueblos originarios se sientan ajenos y como extranjeros estando en su propio país debido a la situación de exclusión y aislamiento en la que viven. Me he dado cuenta que en muchos de los casos cuando se les pregunta sobre su origen étnico nunca responden ser mexicanos o mexicanas sino indígenas. ¿Será que dicha respuesta puede ser una señal que indique que no se sienten parte de su propio país sino sólo de su región, pueblo o comunidad? Y es que una persona perteneciente a un pueblo originario ¿no se siente mexicano como los mestizos? ¿Se siente extranjero estando en su país?

Son muchas las razones que han estimulado mis interrogantes, por ejemplo, el hecho de que los niños tsotsiles en el sureste mexicano no reciban una educación en su lengua materna la cual es la lengua que conocen y que en muchos de los casos es la lengua con la que se identifican por ser la lengua de sus padres y la que se habla en casa. Puede ser entendible el hecho de que a uno no le hablen en su lengua materna cuando está fuera de su país de origen por estar en una tierra lejana, por ejemplo, un mexicano en Rusia o Japón. Pero, sentirse extranjero y no poder recibir educación en la lengua materna estando en casa, en su propio país, es algo sin sentido. Es así como yo veo la realidad vivida por los pueblos originarios en el contexto mexicano. Se sienten ajenos y extranjeros en su propio país, porque no tienen un rol activo en la sociedad, y se les habla y se les enseña en la escuela en una lengua que no conocen y en la que no sienten. Realidad que conozco por haberla investigado de forma etnográfica en los Altos de Chiapas.

Don Español: el opresor y el oprimido

El español es una de las lenguas más habladas, es un idioma poderoso y abarca varios territorios lo cual se puede observar en la siguiente cita de Ramírez (s.f.):

Español de islas y tierra firme, deltas, pampas, cordilleras, selvas, costas ardientes, páramos desolados, subiendo hacia los volcanes y bajando hacia la mar, ningún otro idioma es dueño de un territorio tan vasto (p. 1).

Es interesante que Don Español, como lo he denominado yo, puede tener el rol de opresor en algunos contextos y el de oprimido en otros. En México, por ejemplo, dicho personaje ha sido el opresor de las lenguas indígenas pertenecientes a dicha nación. Pero, no es la lengua como tal la que ha oprimido, la que ha dominado y la que ha hecho daño. Cabe recordar que como dice Skutnabb-Kangas (2000) cuando hablamos de una lengua, hablamos de P-E-R-S-O-N-A-S. Entonces no es el español el que ha hecho daño, sino algunos de sus hablantes. De forma contraria, es interesante ver que en ciertos contextos el español es la lengua oprimida, es decir, pasa de opresor a oprimido. Un ejemplo de esto son algunos de los mexicanos que emigran al país anglófono vecino, lugar en el que el español sí se habla, pero no es la lengua oficial (a pesar de que realmente no hay ninguna lengua establecida como oficial en dicho país). En ocasiones el español es estigmatizado y por ello sus hablantes evitan usarlo. Esto lo he observado y también lo he corroborado a través de entrevistas con personas que se han mudado a dicha nación. En este caso, el español es el idioma que se esconde, que se pretende a veces no hablar, se convierte en el idioma en el que da pena comunicarse por temor a ser mal visto, reprimido o identificado. Y ese Don Español que se comporta en México como fuerte, dominador, poderoso y excluyente y que oprime a los pueblos indígenas se vuelve otro en el país vecino. Cuando Don Español sale de México, su casa, y emigra al país anglófono vecino se vuelve tímido, introvertido y a veces miedoso por no estar en su territorio, por eso prefiere callar. Se siente indefenso al ya no tener tanto poder como en casa. Esta realidad la he visto con mis propios ojos. He interactuado con mexicanos en el país vecino que tienen temor de hablar su lengua materna porque son mal vistos si lo hacen y muchas veces hasta lo tienen prohibido. Me llama la atención ver cómo el mismo personaje, Don Español mexicano, tiene los dos papeles; el de opresor cuando está México y oprime a 62 lenguas indígenas y el de oprimido

cuando se encuentra como foráneo en el país anglófono vecino. Y es que como indica aquel dicho coloquial: “cada gallo canta en su gallinero” pero desafortunadamente no podemos decir lo mismo de las lenguas indígenas que estando en su propio territorio se sienten ajenas, aisladas y en algunos casos olvidadas. Sí, me refiero a sus hablantes.

He decidido personificar a las lenguas ya que como mencioné anteriormente hablar de ellas es referirnos a personas. Es importante cambiar, pues, esa idea superficial de que un idioma es simplemente un código o un conjunto de palabras juntas. Lo que una lengua es y representa va más allá de eso y creo, pues, que vale la pena crear consciencia al respecto. No es una lengua la que mata sino sus hablantes, no es una lengua la que oprime a otra sino un pueblo a otro, no es una lengua la que muere sino su gente.

Esta realidad me ha inspirado a reflexionar acerca de la enseñanza de lenguas. He tenido el honor de ser docente de idiomas por mucho tiempo y ver cómo los métodos de enseñanza han cambiado de ser tradicionalistas a ser más comunicativos. Sin embargo, siento que todavía falta mayor énfasis en lo que significa y representa una lengua, lo que implica aprenderla, hablarla y los beneficios de poder comunicarnos en ella. Hace falta darles a conocer o recordarles dichos puntos a los estudiantes y docentes. De la misma forma, vale la pena enfatizarles los beneficios de ser bilingüe en una lengua indígena y en español en el contexto mexicano, por ejemplo. La adquisición de un idioma enriquece no solamente nuestros conocimientos de éste y nuestra visión del mundo sino también nuestra vida misma. He subrayado estos aspectos en mis clases de idiomas y he visto cómo los estudiantes modifican ciertas actitudes de negativas a positivas hacia la lengua y cultura que aprenden, pero también hacia su propia lengua y a los hablantes de ésta. Considero que una de las tareas del docente de idiomas es, pues, invitar al alumno a reflexionar con respecto a su realidad lingüística y cultural durante su proceso de aprendizaje, por ejemplo, cuando aprende una segunda lengua o una lengua extranjera. Se debe crear conciencia sobre lo que podemos crear o destruir a través de éstas. Como se dice coloquialmente “son un arma de doble filo” ya que podemos unir a la comunidad por medio de un idioma, pero también podemos separarla y destruirla cual es la función que ha cumplido el español en las escuelas bilingües en zonas indígenas en el sureste mexicano (Del Carpio, 2012).

El pasado en el presente

Y es que la historia no es parte del pasado sino del presente. Desafortunadamente en la sociedad de hoy hemos repetido prácticas colonialistas, es decir, hemos repetido episodios dolorosos de nuestra historia en el contexto actual. Por ejemplo, parte de nuestra historia muestra la imposición de una lengua ajena y de tradiciones desconocidas a los pueblos originarios ignorando que ya tenían su propia lengua, cultura y cosmovisión. Su modo de ver el mundo. Se les cambió su realidad por algo más “moderno”. Se les quitó la voz al tener que expresarse en un idioma que no conocían. Pennycook (1998) señala que el colonialismo y los problemas poscolonialistas han producido y reducido naciones, masacrado pueblos, y despojado a los pueblos indígenas de sus tierras, lenguas, culturas e historia. Ha movido a la gente de un lugar a otro y ha creado la imagen de superioridad e inferioridad. Pennycook (1998) menciona que el colonialismo no debería ser visto como una época olvidada en el pasado sino como el contexto en el cual ideas presentes son formadas. Identificar el poscolonialismo con el final del colonialismo es “una falsa utopía” (Ghandi, 1998, p. 174).

El poscolonialismo sugiere un movimiento lineal de desarrollo histórico y “progreso” hacia un mundo nuevo y mejor (Ghandi, 1998). Cuando en realidad no es así. Un ejemplo claro es la realidad vivida por los niños tsotsiles en el sureste mexicano a quienes se les ha impuesto el español en la escuela. Se les ha impuesto a Don Español que en este caso es la lengua del poder y del dominador; la lengua de los *kaxlanes*. Sí, de los mestizos. Para muchos niños indígenas la escuela es el primer contacto con el castellano y con el mundo mestizo, lo cual puede representar un choque con lo que ellos conocen. Para empezar, enseñarles y esperar que aprendan en un idioma ajeno que simplemente no entienden es algo sin sentido. Imponerles un idioma e ignorar su lengua materna al igual que su cultura me recuerda, pues, la época de la colonia en México. Los episodios de imposición se repiten en la escuela del México actual. Sí, la historia se repite en el siglo XXI. Por lo tanto, no podemos decir que vivimos en una época poscolonialista lo cual discuto ampliamente en mi tesis doctoral titulada: *Educación bilingüe español-tsotsil en Chenalhó, Chiapas*.

Vale la pena recordar que tanto las lenguas como el proceso de aprenderlas son enriquecedores. Las prácticas colonialistas de imposición y opresión discutidas anteriormente deben ser eliminadas de nuestras escuelas mexicanas. Los pueblos originarios contribuyen a la diversidad lingüística y cul-

tural de nuestra nación. Además, como bien lo dijo Octavio Paz en 1981 (citado por Poniatowska, 2014) sin el mundo indio no seríamos lo que somos (p. 4). Por lo tanto, deberíamos estar agradecidos en lugar de buscar formas para desaparecerlos. Está claro que se está olvidando el valor y la importancia de las lenguas. Estamos olvidando que:

Al perder la palabra, perdemos la memoria. Para ser trasplantado hay que ser arrancado de las propias raíces, porque la lengua no es solamente una forma de expresión que uno pueda cambiar en la boca a mejor conveniencia, sino que es la vida misma, la historia, el pasado, y aún más que eso, el existir en función de los demás, porque la lengua sola de un individuo hablando en el desierto no tendría sentido, menos para un escritor, que si existe es porque alguien más comparte sus palabras, y las vuelve suyas (Marín, s.f., citado por Ramírez, 2014, p. 1).

La enseñanza de lenguas

Es esencial recordar y promover el valor y la importancia de las lenguas, lo cual podemos lograr a través del proceso de enseñanza y aprendizaje de éstas. Considero que por medio de dicho proceso también es posible sensibilizar a nuestra sociedad y contribuir a que ésta se vuelva más incluyente y respetuosa.

Vivimos en una sociedad globalizada donde cada vez es más necesario aprender un segundo idioma. Día a día se usan otros idiomas en diferentes áreas del conocimiento y desarrollo humano. Por ejemplo, en el ámbito educativo, adquirir otras lenguas se ha convertido no en un lujo sino en una necesidad para los estudiantes. Esto me motiva a reflexionar con respecto a la enseñanza de lenguas y la tarea del docente a la hora de enseñarlas.

Hay que subrayar que el rol del docente es primordial en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua. En mi experiencia como profesora de diversos idiomas y por los estudios que he realizado, he visto que a los alumnos no se les ha concientizado con respecto a lo que significa aprender un idioma, es decir, no se les ha dado a conocer que aprender un idioma significa enriquecer nuestra visión del mundo, expandir nuestros horizontes, conocer nuevas realidades y que cuando hacemos referencia a una lengua hacemos alusión a una comunidad; a sus hablantes. Por dicha razón, todas y cada una de las lenguas merecen respeto y merecen ser preservadas. En parte, los alumnos desconocen esto porque el mismo profesor no está consciente de ello o simplemente lo ha olvidado. Por lo

tanto, no transmite estas ideas en su práctica docente. En diferentes talleres y ponencias que he tenido la oportunidad de compartir, he recalcado la importancia de darles a conocer explícitamente a los alumnos los puntos anteriormente mencionados, así como también los grandes beneficios que nos proporciona aprender un segundo idioma. Por ejemplo, vale la pena darles a conocer que la adquisición de una lengua nos permite estar mejor preparado para enfrentar los nuevos retos de la sociedad actual, que nos da la oportunidad de experimentar nuevas ideas, de ejercitar la mente y que nos permite beneficiarnos de la diversidad cultural que existe en la sociedad actual. También es primordial compartir con los alumnos que el aprender una segunda lengua nos permite disminuir la barrera de la comunicación, aprender sobre diferentes culturas, expandir nuestras relaciones sociales y poder tener acceso a diferentes medios de comunicación, entre otros beneficios.

Es necesario compartir con los alumnos que una lengua es una herramienta poderosa de comunicación que nos permite cruzar barreras. Una lengua es valiosa y merece respeto ya que representa a una cultura, a un pueblo, a un mundo diferente que nos da la oportunidad de enriquecernos como personas. Sí, como seres humanos. A través de nuestros métodos de enseñanza podemos sensibilizar a nuestros alumnos con respecto a la diversidad lingüística y cultural y así contribuir a una sociedad más incluyente que considere dicha diversidad de lenguas y culturas como algo positivo y no negativo.

Sé por experiencia propia que muchos colegas no transmiten a sus estudiantes las ideas anteriormente mencionadas. Recuerdo claramente que en uno de los talleres que tuve la oportunidad de impartirles a profesores de lenguas, muchos de ellos señalaron que nunca les han mencionado a sus alumnos los beneficios de adquirir una segunda lengua o las implicaciones de hacerlo, y mucho menos les han hablado de la belleza y particularidad que tiene un idioma. Esto me ha motivado aún más a invitar a los docentes de lenguas a que reflexionen con respecto a sus métodos de enseñanza. Por medio de nuestra forma de enseñar podemos crear conciencia con respecto al valor y belleza de las lenguas, la importancia y los beneficios de aprenderlas y así sensibilizar a nuestros alumnos lo cual puede contribuir a la creación de una sociedad más tolerante, respetuosa e incluyente.

La personificación de las lenguas (cuando llamo al castellano Don Español como si fuera un señor; una persona), me ha ayudado a sensibilizar a mis alumnos y colegas con respecto a la importancia y el reconocimiento que merecen los idiomas, por ejemplo, con respecto a la riqueza, belleza y valor que tienen las lenguas indígenas de América Latina. Discriminar o matar un idioma (el genocidio lingüístico) va más allá de eliminar un código así que es necesario reflexionar al respecto. Esto también me ha ayudado a crear una comunidad en el aula donde cada alumno se sienta respetado. Cada estudiante sabe que su propia lengua y cultura son valoradas y que tanto su lengua materna como la lengua que aprende son valiosas.

Es esencial que el proceso de enseñanza de una segunda lengua considere la lengua y cultura del alumno como punto de partida. Ambas pueden ser usadas como grandes herramientas que informen al alumno que lo que trae consigo mismo también es valioso y útil para adquirir nuevos conocimientos, como es el caso de una segunda lengua. Podemos lograr dicho objetivo a través de una enseñanza culturalmente relevante. Ladson-Billings (1994, citado en Coffey, s.f.) la describe como una pedagogía que empodera al alumno a nivel intelectual, social, emocional y político con relación al conocimiento, habilidades y actitudes. Participar en una enseñanza culturalmente relevante significa que el docente crea un puente entre la casa del alumno y la escuela mientras continúa cumpliendo con las expectativas del distrito y las exigencias curriculares del estado. Esta forma pedagógica usa, pues, el conocimiento, lengua, cultura y experiencias de los alumnos para informar la lección del docente y su metodología. En mi opinión, la enseñanza de lenguas basada en este tipo de pedagogía es uno de los primeros pasos para romper con prácticas colonialistas que ignoran la lengua y cultura del alumno, del estudiante indígena, por ejemplo, con el fin de imponerles una lengua diferente a la suya.

Una enseñanza culturalmente relevante puede ayudar al maestro de lengua a contribuir a una sociedad más reflexiva e inclusiva, por ejemplo, cuando hacemos referencia a los alumnos mestizos y a los alumnos indígenas en el contexto mexicano o latinoamericano. Es posible usar a los idiomas como una herramienta poderosa y armoniosa que nos permita unir a las personas en lugar de separarlas. Por dicha razón, debemos hacer que el aula sea una comunidad donde el alumno se sienta honrado, respetado y seguro de sí mismo; meta que podemos alcanzar por medio de una enseñanza culturalmente relevante que considere quiénes son los alumnos, de dónde vienen y aquello que es relevante para ellos. Al mismo

tiempo estaremos revitalizando o fortaleciendo la lengua del estudiante y conservando su cultura. La lengua es un elemento primordial en la vida de cada ser humano, por lo que vale la pena hacer todo lo posible por preservarla y promoverla.

Reflexiones finales

La enseñanza de un idioma, pues, nos da la oportunidad de recordar la belleza e importancia de las lenguas. Nos da la oportunidad de unir a la comunidad y de reconciliar a aquellas sociedades que han sido separadas usando a las lenguas como el arma para herir y lastimar. “Enseñar y aprender lenguas es importante en la vida de quienes realizan dicho acto, porque la adquisición de un idioma nos ayuda a concientizar profundamente sobre la diferencia lingüística y cultural y al mismo tiempo nos sirve como un puente para ir más allá de las diferencias que nos separan (The Report of the LSA Foreign Language Review Committee, 2004)” (Del Carpio, publicación en progreso, p. 8).


De acuerdo con Romero (s.f.):

La norma nacional, nos ha obligado a imaginarnos como un país mayoritariamente mestizo, cuya conformación pluricultural se debe a la presencia de una minoría indígena. Federico Navarrete (2006) menciona que cuando se trata de “definir” quiénes o qué debe entenderse por indígena siempre se apela a que son aquéllos que hablan idiomas distintos a la lengua nacional, los que tienen costumbres diferentes, los que visten de otra manera, los que no se han integrado plenamente a la nación y a la supuesta mayoría mestiza. Nuevamente, la imagen del otro aparece asociada a la carencia y no a la completud (p. 37).

Considero que dichas ideas pueden ser modificadas a través de una educación de calidad tanto para los mestizos como para los pueblos originarios. Una educación que una y no que separe, que respete y no que ignore la riqueza lingüística y cultural del país. En México podríamos ir más allá de las diferencias que nos dividen si pudiéramos reconciliar a Don Español con las lenguas indígenas. En la escuela, en parte, podemos lograrlo por medio de una enseñanza culturalmente relevante que tome en cuenta la realidad del alumno en lugar de ignorarla lo cual puede ser uno de los primeros pasos para construir una sociedad más justa e incluyente. El hecho de que vivamos en una sociedad lingüística y culturalmente diversa es algo positivo. Como lo recalca Romero (s.f.), la diferencia es un elemento

constitutivo de lo humano. Erróneamente en algunos contextos se ha concebido a:

La diferencia lingüística y cultural como un “problema” y se ha usado para separar a las sociedades. Es posible usar dicha diversidad para unir a la gente en lugar de dividirla, por ejemplo, uno de los medios para lograr dicho objetivo es a través de verdaderos programas bilingües en comunidades indígenas en América Latina, por ejemplo, donde tanto el español como la lengua originaria se usen como medios de instrucción en lugar de solamente favorecer al castellano (Del Carpio, 2012). (Del Carpio, publicación en progreso, p. 8).

Es cierto que nuestros pueblos indígenas están ahí, son parte de nuestro presente y nosotros del suyo. Pertenece a la misma sociedad, al mismo país, al mismo mundo. Ellos al igual que nosotros son seres humanos. No importa si ellos o nosotros somos mestizos o indígenas. ¡Somos seres humanos! Por lo tanto, todos merecemos ser respetados, dignificados y tener acceso a una educación de calidad. El español es un idioma fuerte y débil dependiendo de dónde se encuentre. Puede ser el opresor o el oprimido. Queremos que sea el amigo y no el enemigo independientemente del contexto en el que esté. Podemos, a través de la educación y de la escuela transformada en comunidad, contribuir a una sociedad más incluyente en la cual la diversidad lingüística y cultural sea vista como algo enriquecedor. No olvidemos, pues, que las lenguas deben ser amigas, no enemigas. Sólo así podremos vivir realmente en una sociedad poscolonialista. 

Referencias

- COFFEY, H. (s.f.). Culturally relevant teaching. Recuperado el 7 de julio de 2004 del sitio <http://www.learnnc.org/lp/pages/4474>
- DEL CARPIO, K. & DEL CARPIO, P. (publicación en progreso). ¡Las lenguas son amigas no enemigas: Construyamos una comunidad! Re-pensar a Don italiano.
- DEL CARPIO, K. (2012). *Educación bilingüe español-tsotsil en Chenalhó, Chiapas, México*. Tesis doctoral. Universidad de Alberta, Canadá.

Nota de agradecimiento: Termino estas líneas recordando a Don Pascual a quien le agradezco el haberme permitido conocer las historias vividas en los caracoles zapatistas, el dolor vivido en el pueblo y por haberme permitido ser parte de su comunidad. Yo al igual que él creo que es posible tener un mundo donde quepan muchos mundos.

- GHANDI, L. (1998). *Postcolonial Theory: A Critical Introduction*. St. Leonards, N.S.W: Allen & Unwin.
- PENNYCOOK, A. (1998). *English and the discourses of Colonialism*. New York, NY: Routledge.
- PONIATOWSKA, E. (2014). Discurso en la ceremonia de entrega del premio Cervantes. Alcalá de Henares, Madrid, España.
- ROMERO, L. (s.f.). Exclusión desde adentro: La ideología de la normalidad y la discriminación hacia niñas y niños indígenas con discapacidad. Propuesta de investigación, Universidad de las Américas, Puebla, México.
- RAMÍREZ, S. (2014). Una lengua cambiante y múltiple. Fragmento del discurso de inauguración del VI Congreso Internacional de la Lengua Española, Panamá.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (2000). *Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Fecha de recepción del artículo:

19 de mayo de 2014

Fecha en que fue remitido el artículo para ser evaluado:

20 de mayo de 2014

Fecha de aceptación del artículo:

11 de julio de 2014

ISEES

Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior

1. Acerca de ISEES

Atender a la heterogeneidad social y a la diversidad cultural de nuestros países y beneficiarse de ella es la motivación que da origen al Foro y la Revista ISEES - Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior, una iniciativa coordinada por Fundación EQUITAS que contó con el financiamiento de la Fundación Ford, Oficina para la Región Andina y Cono Sur.

Desde su creación en el año 2007, los artículos y debates alojados en www.isees.org han permitido iniciar y desarrollar gradualmente una reflexión rigurosa y multidisciplinaria sobre las condiciones que perpetúan la exclusión y la marginación de diversos grupos y sujetos sociales de la Educación Superior (ES) y, asimismo, sobre las características de las respuestas que se han generado durante las últimas décadas para confrontar este desafío, emanadas tanto desde las políticas públicas estatales como desde la esfera civil.

ISEES concentra actualmente sus reflexiones en torno a dos grandes áreas interrelacionadas: 1) El análisis de las dinámicas de acceso, progreso y graduación en la ES, los mecanismos de exclusión que contienen y la dirección que podrían tomar las políticas que buscan superarlos y 2) Los desarrollos teórico-filosóficos y conceptuales que sustentan –y “están en juego” en– este debate, reflexionados a la luz de las experiencias existentes en la ES, y también a partir de las características de las demandas que los actores involucrados hacen al respecto.

La creación de ISEES, en su versión impresa y disponible en versión electrónica, surge en atención al creciente interés generado por los artículos publicados en la plataforma. La relevancia del debate, sumado al aumento de artículos recibidos para publicar en este espacio, demandó la conformación de un Comité Editorial ISEES de carácter regional, con el fin de aportar orientaciones estratégicas para las series anuales y criterios que ordenen la selección de artículos en los distintos números, apoyando así la consolidación y proyección de la revista como referente para el debate sobre interculturalidad, inclusión social y equidad en la Educación Superior.

2. Política editorial

ISEES_ Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior.

ISSN 0718-5707 versión impresa.

ISSN 0719-3254 versión en línea.

ISEES es una publicación semestral, cuyo propósito es estimular y promover el debate interdisciplinario sobre los asuntos de interculturalidad, inclusión social y equidad en la Educación Superior, que orienta sus esfuerzos hacia la valorización y reconocimiento de estas temáticas entre la pluralidad de actores de la región latinoamericana.

La publicación está dirigida a investigadores, académicos, tomadores de decisiones de políticas públicas, dirigentes sociales, líderes de comunidades étnicas, raciales y/o tradicionales, y representantes de la sociedad civil comprometidos con la equidad, la inclusión social y la diversidad cultural de la región.

Los trabajos que se encaminen a ISEES deben ser inéditos y no deben enviarse a otras revistas impresas o electrónicas simultáneamente. Asimismo, los artículos que se publiquen no podrán ser presentados a otra publicación en el lapso de, al menos, un año y medio. Se recibirán publicaciones en lenguas distintas al castellano, previa consulta al equipo editor.

Podrán ser publicados en ISEES distintos tipos de trabajos, según se detalla a continuación: Informes analíticos, ensayos, experiencias y/o estudios de caso que preferentemente emanen –o sean resultado– de proyectos de investigación científica, relacionados con los campos de la educación en todas sus manifestaciones, la inclusión social, la equidad, la diversidad cultural y la interculturalidad.

Se dará énfasis a los trabajos que promuevan la inclusión de sujetos y/o actores históricamente excluidos de los debates y espacios académicos.

Los trabajos deben ser enviados en los plazos específicos delimitados en cada convocatoria. Si un artículo es entregado fuera de plazo, existe la posibilidad de que sea publicado en la edición siguiente de la revista. Los trabajos serán publicados conforme orden de aceptación.

Cada trabajo recepcionado será analizado por el equipo editor, y uno de sus representantes enviará un mensaje de comunicación del recibimiento a el(los) autor(es). En el caso de cumplir con las normas de publicación señaladas en este documento, será sometido a un arbitraje a cargo de un evaluador externo calificado en los asuntos que trata esta revista, el cual, bajo la modalidad “doble ciego”¹, entregará su apreciación acerca de la calidad, pertinencia y relevancia del trabajo para ser publicado.

El parecer del evaluador sobre el trabajo se resume en tres categorías de calificación: a) publicable sin modificaciones, b) publicable, condicionado a modificaciones y c) no publicable. Los resultados de la evaluación (contenidos en una ficha) son reenviados al autor, en un formato que garantiza el anonimato.

En una última etapa es el equipo editor, apoyado por el consejo editorial de la revista, quien podrá decidir sobre la publicación de un trabajo, según los principios que guían la línea editorial del ISEES.

Política de derechos de autor

Los derechos de edición, reproducción y distribución de los trabajos publicados serán cedidos por los/as autores/as a ISEES, y serán utilizados para fines científicos, culturales, de difusión y sin fines de lucro.

3. Distribución de ejemplares impresos

Existen tres modalidades para adquirir ejemplares impresos:

a. Solicitud de donación

La ISEES dispone de ejemplares impresos que podrán ser distribuidos gratuitamente a organizaciones o colectivos sin fines de lucro cuyo quehacer sea afín a los objetivos de esta publicación, previo envío de carta de solicitud formal, con información institucional y los datos del representante.

b. Solicitud de compra

Enviar solicitud de compra indicando el volumen, cantidad de ejemplares, datos personales y/o institucionales, dirección postal, electrónica y teléfono de contacto.

Formas de pago

- Envío de cheque nominativo y cruzado a nombre de Fundación EQUITAS por el valor de \$10.000 (diez mil pesos chilenos; equivalente aproximadamente a veinte dólares estadounidenses) por ejemplar. La suscripción anual (dos ejemplares) tiene un costo de \$16.000 (dieciséis mil pesos chilenos; equivalente aproximadamente a treinta y dos dólares estadounidenses). Las solicitudes de compra del extranjero deberán incluir los gastos de envío.
- Depósito o transferencia bancaria a Fundación EQUITAS, RUT: 65.176.820-9, cuenta corriente N°45510792 del Banco de Crédito e Inversiones. Enviar comprobantes respectivos por correo electrónico: isees@fundacion-equitas.org o fax: (56-2) 22630405.

1 El sistema “doble ciego” conserva el anonimato del autor y del evaluador durante el proceso de evaluación; busca garantizar neutralidad y confidencialidad.

c. Solicitud de intercambio

Enviar carta-solicitud de intercambio donde se indique el nombre de la institución, representante legal y datos de envío. A continuación, señalar la publicación que interesa y la propuesta de publicación para el intercambio.

Dirección para el envío de solicitudes:

Fundación EQUITAS - Revista ISEES

Av. Mariano Sánchez Fontecilla 344, Casa 11,

Las Condes, Santiago, Región Metropolitana, Chile.

Correo electrónico: isees@fundacion-equitas.org

Teléfono: (56-2) 2335 5057 - Fax (56-2) 2335 5226

Información para los autores

Los trabajos presentados a ISEES deben ajustarse a las normas que se detallan a continuación. Para su formulación se ha utilizado como referencia el *Manual de Publicación de la American Psychological Association, APA*, (www.apastyle.org).

1. Formato y presentación de manuscritos

- 1.1 Los originales enviados a la revista para su publicación deben ser escritos en hoja tamaño carta, a doble espacio, con márgenes de derecha e izquierda y superior e inferior de 2,5 cm, en tipografía Times New Roman, tamaño 12.
- 1.2 En total, el texto no deberá exceder de 20 páginas, incluyendo notas, tablas, referencias, anexos y otros.
- 1.3 El autor titulará su trabajo –que debe ser inédito y en castellano– de la forma más breve posible, con un límite de hasta 12 palabras.
- 1.4 Bajo el título, el autor o autores pondrá(n) su nombre y el de la institución a la que pertenece(n).
- 1.5 Luego agregará una nota, no numerada como nota al pie, con una breve información curricular que especifique el quehacer académico y/o social del autor (en un máximo de tres líneas); departamento de la institución al que pertenece y datos de contacto: dirección postal y correo electrónico. Además, si corresponde, indique agradecimientos, financiamiento y/o especifique la vinculación del artículo con algún proyecto de investigación, tesis, monografía o cualquier otro programa de características similares, indicando al menos el título y la institución patrocinante.
- 1.6 Cada trabajo deberá incluir al comienzo un resumen del mismo en castellano y un *abstract* en inglés, donde se proporcione la síntesis del contenido, de un máximo de 10 líneas cada uno.
- 1.7 Después del resumen pondrá al menos tres y máximo cinco palabras clave. Y al final del *abstract*, entre tres y cinco *keywords*. La versión en inglés será revisada por un traductor, quien además, traducirá el resumen enviado por el autor cuando este no lo hubiere hecho por sí mismo.

- 1.8 Si el trabajo incluye tablas (no denominarlos cuadros, ni esquemas), se hará referencia a estas por su número y con mayúscula inicial. Por ejemplo: “Como se aprecia en la Tabla 1, el país registra...”. Lo mismo se aplica para las figuras (no gráficos, diagramas, etc.). Debajo de la tabla o figura se ubican las notas generales, individualizadas como Nota, que proveen información relacionada a la tabla como un todo; por ejemplo, su fuente. Más abajo se sitúan las notas específicas, referidas a una columna, línea o ítem, cada una de las cuales se indica con letra minúscula y volada (^a, ^b, ^c, etc.).
- 1.9 Las notas al pie de página se utilizan para ampliar o complementar el texto y no para citar fuentes bibliográficas. Se señalarán con números volados secuenciales, sin paréntesis.
- 1.10 Los trabajos citados en el texto deben ir al final, en la sección Referencias. En el texto estas referencias se indican con paréntesis, como se explicará en el número siguiente.
- 1.11 El equipo editor se reserva el derecho de hacer las modificaciones necesarias para mantener el estilo de la revista.

2. Citas de referencia en el texto

Cada vez que se parafrasee o se cite textualmente lo que escribió o dijo otra persona, se debe hacer una cita.

- 2.1 Cita de parafraseo o no textual. Cuando se utilizan las ideas de un autor, pero no en forma textual, se debe incluir entre paréntesis el apellido del mismo y el año de publicación, separados por una coma. Si el nombre del autor o la fecha hubieren sido señalados en el texto en forma cercana, se suprimen.

En un estudio sobre re inserción (Fernández, 2003) se estableció...
Según Fernández (2003), la re inserción...

- 2.2 Cita textual. Cuando se cita a un autor palabra por palabra, se debe consignar, entre paréntesis y separados por comas, el apellido del mismo, el año de publicación y el número de página o páginas, antecedido de la abreviatura *p* o *pp*. Si se ha extraído de un material no paginado, como las fuentes electrónicas, se señala el número de párrafo, antecedido de la abreviatura *párr.*

Las citas breves, de menos de 40 palabras, van incorporadas en el texto y entre comillas.

La función de los sueños es “intentar restablecer nuestro equilibrio psicológico” (Jung, 1984, p. 20).

Las citas extensas, de 40 palabras o más, deberán ir en párrafos independientes y sin comillas. Tal cita en bloque se escribe con sangría de 5 espacios (1,3 cm desde el margen izquierdo y en letra más pequeña (tamaño 10).

La comunidad bosquesina es el lugar y espacio que enmarca a todos los comuneros en las condiciones objetivas de relaciones sociales de coresidencia, parentesco, compadrazgo, vecindad y amistad. Esto significa que todos los comuneros están relacionados a priori entre ellos por distintos lazos sociales formales y objetivamente reconocidos. (Gasché, 2012, p. 20)

2.3 Citas de trabajos de dos o más autores

Dos autores:

(Albó y Anaya, 2004).

De tres autores a cinco, se deben citar todos la primera vez que se presente la referencia:

(Latorre, González y Espinoza, 2009).

En las citas siguientes se indica solo el apellido del primer autor seguido de et al., sin cursivas y con punto después de “al”:

(Latorre et al., 2009).

Si se trata de seis autores o más, se presenta la primera cita con el apellido del primer autor seguido de et al. En la lista de referencias se indican las iniciales y apellidos de los primeros seis autores y para los restantes se utiliza et al.:

(Green et al., 1989).

Autores con el mismo apellido, se incluyen las iniciales de sus nombres, para diferenciarlos:

C. Díaz (1996) y P. Díaz (2007) también encontraron que...

Un autor corporativo, se escribe el nombre completo en la primera cita y su sigla, si la tiene, entre corchetes:

(Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2012).

En las citas siguientes se indica solo la sigla:

(INEI, 2012).

Dos trabajos del mismo autor publicados el mismo año, se individualizan con el año y letras minúsculas (a, b, c), ordenados alfabéticamente:

Las estadísticas del Instituto de Evaluación (2010b) señalan que...

Trabajos sin autor. Se citan las primeras palabras del título que aparecerá completo en la lista de referencias. Cuando es el título de un libro, publicación periódica o informe se escribe en cursiva; si es el título de un artículo, capítulo o página web, entre comillas. De la misma forma se citan las referencias para materiales legales, tales como leyes, decretos y otros.

El libro *Lecturas de Tocqueville* (2007).
("Un nuevo método", 2013).
(Ley 1.276 de 2009, 2009).

Si se cita una fuente indirecta, en la cita se indica la fuente efectivamente leída y como parte del texto se nombra la obra o autor original. Solo la primera se incluye en la lista de referencias. En el ejemplo siguiente, sería la obra de Giannini:
Como estableció Anderson (citado en Giannini, 1987), los seres humanos...

3. Referencias

La lista de referencias debe ubicarse al final del artículo e incluir solo las obras efectivamente citadas. En otras palabras, todas las referencias que se citan en el texto deben figurar en la lista de referencias y cada entrada de esta lista debe haberse citado en el texto.

Las entradas se disponen en orden alfabético por el apellido del primer autor. Se escribe el apellido, la inicial o iniciales de su nombre, seguidas del año de publicación entre paréntesis. Los títulos de publicaciones autónomas (libros, revistas) se pondrán en cursiva; esto los diferencia de los títulos dependientes, tales como parte de un libro, artículo de una revista y otros.

Ejemplos:

Autor individual

Jung, C.J. (1984). *El hombre y sus símbolos* (4ª edición). Barcelona: Caralt.

Dos autores

Albó, X. y Anaya, A. (2004). *Niños alegres, libres, expresivos*. La Paz: CIPCA-Unicef.

De tres a cinco autores

Latorre, C. L., González, L.E. y Espinoza, O. (2009). *Equidad en educación superior. Evaluación de las políticas públicas de la Concertación*. Santiago: Catalonia - Fundación Equitas.

Seis autores o más

Green, A., Ikonen, P., Laplanche, J., Rechartt, E., Segal, H., Widlöcher, D., et al. (1989). *La pulsión de muerte*. Buenos Aires: Amorrortu.

Dos o más trabajos por el mismo autor. Se ordenan desde el más antiguo.

Greimas, A. J. (1971). *Semántica estructural*. Madrid: Gredos.

Greimas, A. J. (1982). *La semiótica del texto: ejercicios prácticos*. Buenos Aires: Paidós.

Dos o más trabajos del mismo autor y mismo año. Se ordenan alfabéticamente.

Instituto de Evaluación. (2010a). *Ciencias en PISA. Pruebas liberadas*. Madrid: Ministerio de Educación.

Instituto de Evaluación. (2010b). *Sistema estatal de indicadores de la evaluación*. Edición 2010. Madrid: Ministerio de Educación.

Editor o compilador

Stratman, C. J. (Ed.). (1966). *Bibliographie of English Printed Tragedy, 1565-1900*. Carbondale: Southern Illinois UP.

Jacobo, C., Adame, E. y Ortiz, A. (Comps.). (2006). *Sujeto, educación especial e integración* (Vol. 5). México: FES-Iztacala UNAM.

Capítulo o artículo en un libro con editor

Varese, S. (1987). La cultura como recurso: el desafío de la educación indígena en el marco del desarrollo nacional autónomo. En Zúñiga, M., Ansión J. y Cueva L. (Eds.), *Educación en poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América Latina* (pp. 169-191). Santiago: Unesco-Orealc-III.

Autor corporativo

Real Academia Española. (1973). *Esbozo de una nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Autor.

Informe de una agencia del gobierno

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2012). *Perú: Anuario de Estadísticas Ambientales 2012*. Recuperado de <http://www.inei.gob.pe/biblioineipub/bancopub/Est/Libro37/index.html>

Artículo en revista o publicación periódica

Gasché, J. (2012, enero-junio). ¿Qué valores sociales bosquecinos enseñar en las escuelas de la Amazonía Rural? *ISEES*, 10, pp. 17-40.

Artículo en publicación periódica electrónica

Si el artículo tiene asignado un código de identificador digital de objeto o doi (del inglés digital object identifier) se debe incluir, pues no cambia. En caso contrario, se debe incluir la URL.

Denning, P.J. y Kahn, R.E. (2010, december). The Profession of IT: the Long Quest for Universal Information Access. *Communications of the ACM*, 53(32), pp. 34-36. doi:10.1145/1859204.1859218

Low, S. (2009). Cerrando y reabriendo el espacio público en la ciudad latinoamericana. *Cuadernos de Antropología Social*, 30, pp. 17-38. Recuperado de <http://ica.institutos.filo.uba.ar/seanso/modulos/cas/n30/n30ao2.pdf>

Documentos y contenido web. Se ingresan por su autor. Si este no figura, por el título. En caso de no aparecer la fecha, en vez del año se escribe (s.f.).

Hernández, J. A. (s.f.) La educación en Colombia. Recuperado de <http://www.zonaeconomica.com/colombia/educacion>

Artículos periodísticos. Se ingresan por autor. Si no aparece consignado, por su título.

Aunión, J.A. (2013, 30 de enero). El gasto por alumno en la escuela pública bajó 270 euros en 2010. *El País*. Recuperado de http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/01/30/actualidad/1359566042_345630.html

Un nuevo método mide la masa de los agujeros negros. (2013, 31 de enero). *El Mercurio*, A10.

Tesis no publicada

Lastra, E.F. (2001). *La efectividad escolar: un estudio de las escuelas primarias públicas en una ciudad mexicana*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Stanford, California.

4. Pauta de evaluación de los artículos para los pares revisores

Es política editorial de ISEES promover el diálogo académico y social entre los distintos actores del sistema de Educación Superior, personas encargadas de la toma de decisiones y líderes sociales, para avanzar integradamente hacia una mayor interculturalidad e igualdad de oportunidades educativas. Con este fin, los artículos podrán tener formatos de editorial, ensayos, entrevistas, informes de investigación y estudios.

Los criterios de evaluación de los artículos deberán cautelar el aporte a la democratización de la información, el intercambio y transmisión de experiencias, la contribución a la equidad e inclusión en las prácticas y políticas educacionales, a las ciencias sociales y a la sociedad en su conjunto.

Pauta evaluación de artículos

a. Evaluación parcial: Indique su apreciación sobre cada una de las dimensiones de evaluación del artículo leído. Elija una de las cuatro alternativas de cumplimiento dispuestas en el recuadro (P: plenamente, A: aceptablemente, I: insatisfactoriamente, NC: No cumple).

Dimensión	(P)	(A)	(I)	(NC)
a. Presentación de la temática, problema y objetivos: el artículo explicita claramente el ámbito de estudio, la problemática a investigar y el o los objetivos propios del estudio.				
b. Los antecedentes teóricos y/o conceptuales en base a los cuales se aborda el problema y/o temática son pertinentes y se desarrollan con rigurosidad.				
c. La redacción del trabajo es cuidadosa, evita redundancias y disgresiones; opta por términos claros y su lectura es expedita.				
d. Los resultados, conclusiones y/o reflexiones presentadas son relevantes al campo de estudio y se atienen a los objetivos propuestos.				
f. El trabajo es globalmente coherente: el problema, objetivos, metodología y resultados constituyen un todo coherente.				
g. El trabajo suscita interés y es considerado relevante: presenta aportes significativos a la teoría, a la investigación o a las intervenciones prácticas en el campo seleccionado.				

b. Evaluación general: Considerando los aspectos evaluados, ¿recomienda aceptar sin modificaciones el artículo, aceptar condicionado a modificaciones o no aceptar el artículo para su publicación en ISEES?

Acepta el artículo sin modificaciones

Acepta el artículo condicionado a modificaciones

No acepta el artículo para su publicación

c. ¿Cuáles son los argumentos por los cuales fundamenta la elección adoptada en el punto (b)?

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

d. En el caso de que usted haya aceptado el artículo con la condición de que se introduzcan modificaciones, ¿qué modificaciones sugiere que sean realizadas para mejorar la calidad del artículo leído?

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

Information for the authors

The works submitted to the ISEES shall be adjusted to the rules detailed below. These guidelines have been formulated using the *Publication Manual from the American Psychological Association*, APA, (www.apastyle.org) as a reference.

1. Format and submission of manuscripts

- 1.1 The originals submitted to the magazine for publication shall be written in letter size paper, with double spacing, with 2.5-centimeter margins on all sides, using Times New Roman typeface, 12 points.
- 1.2 As a whole, the text shall not exceed 20 pages, including notes, tables, references, appendixes and so forth.
- 1.3 The author shall entitle his or her work –unpublished and in Spanish– in the shortest possible way, up to a limit of 12 words.
- 1.4 Under the title, the author or authors shall write his or their name(s) and the institution he or they belong to.
- 1.5 Thereafter, the author shall add up an unnumbered note, not included in the footnotes, with a short piece of curricular information specifying: the author's academic and/or social activities (which shall be no more than three lines); as well as the department of the institution he or she belongs to, and contact information, such as postal address and e-mail address. Furthermore, if applicable, the author shall indicate acknowledgments and funding - specifying the article connection with a research project, thesis, monograph or any other similar program, stating at least the title and the sponsoring institution.
- 1.6 Each work shall include, at the beginning, a summary of the same in Spanish and an abstract in English, where the condensed content is provided up to a maximum of 10 lines each one.
- 1.7 Following the summary, the author shall write at least three key words and a maximum of five, and at the end of the abstract, between three and five key words. The English version shall be revised by a translator, who shall also translate the summary submitted by the author when the latter has not done it by himself.

- 1.8 In the case the work includes tables (do not denominate pictures or schemes) said tables shall be referred to by its number and with uppercase letters. For instance: "As it can be seen in Table 1, the country registers..." The same shall be applicable to the figures (not graphics, diagrams, etc.) Under the table or figure, the author shall place the general notes, individualized as Note, which shall provide information related to the table as a whole - for instance, the source. The specific notes, in reference to a column, line or item and indicated with lowercase superscript letters (^a, ^b, ^c, etc.) shall be placed further below.
- 1.9 The footnotes shall be used to expand or complement the text and shall not be used to cite bibliographic sources. They shall be indicated with sequential superscript numbers without parentheses.
- 1.10 The works cited in the text shall be at the end in the 'References' section. In the text, these references shall be indicated in parentheses, as explained in the following number.
- 1.11 The editing team shall have the right to make all the necessary modifications to maintain the magazine style.

2. In-text reference citations

Each time you paraphrase or quote what another person said or wrote, you should make a citation.

- 2.1 Paraphrased or non-textual citation. When the ideas of an author are used but not textually, said author's last name and the publication year separated by a comma and within parentheses shall be included. If the author's name or the date would have been indicated in close proximity in the text, they shall be eliminated.

In a study about reintegration (Fernández, 2003), it was established...
According to Fernández (2003), the reintegration...

- 2.2 Textual citation. When an author is cited word by word, his or her last name, the publication year and the number of page or pages, preceded by the abbreviation *p* or *pp*, shall be indicated in parentheses and separated by commas. If material with unnumbered pages has been extracted - such as from electronic sources - the number of paragraph preceded by the abbreviation *para*. shall be indicated.

Brief citations of less than 40 words shall be incorporated in the text and with quotation marks.

The function of dreams is “attempt to re-establish our psychological balance” (Jung, 1984, p. 20).

Extended citations of more than 40 words, shall be presented in independent paragraphs without quotation marks. Said in-block citation shall be formatted with a five-space indentation (1.3 cm. from the left margin) and with a smaller typeface (size 10).

The bosquesino community is the place and space that encloses all the community members within objective conditions of social relationships of co-residence, kinship, compaternity, neighborhood ties and friendship. This means that all the community members are related to each other a priori by different social links that are formally and objectively recognized. (Gasché, 2012, p. 20)

2.3 Citations of works by two or more authors

Two authors:

(Albó y Anaya, 2004).

Three to five authors, all of them shall be cited the first time the reference occurs:

(Latorre, González and Espinoza, 2009).

In subsequent citations, only the last name of the first author followed by ‘et al.’ - without italics and with a period after ‘al’ - shall be written down:

(Latorre et al., 2009).

In the case of six or more authors, the last name of the first author followed by ‘et al.’ shall be included in the first citation. In the reference list, the initials and last names of the first six authors shall be indicated and - for the rest - ‘et al.’ shall be used:

(Green et al., 1989).

Regarding authors having the same last name, the initials of their first names shall be indicated to make the distinction:

C. Díaz (1996) and P. Díaz (2007) also found that...

When citing a corporate author for the first time, its complete name shall be written and its abbreviation, if any, shall be placed within brackets:

(Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2012).

In subsequent citations, only the abbreviation shall be transcribed:

(INEI, 2012).

Two works by the same author and published the same year shall be individualized with the year and lowercase letters (a, b, c) in alphabetical order:

The statistics from the Evaluation Institute (2010b) indicate that...

Works with no author. The first words of the title shall be cited and the title shall appear complete in the reference list. In the case of the title of a book, a periodical publication or report, the title shall be written in italics; in the case of the title of an article, chapter or web site, quotation marks shall be used. The references to legal materials, such as laws, decrees and so forth are cited in the same manner.

The book *Lecturas de Tocqueville* (2007).
("Un nuevo método", 2013).
(Law 1,276 as of 2009, 2009).

If an indirect source is cited, the source which was effectively read shall be mentioned in the citation and the original work or author shall be part of the text. Only the first one shall be included in the reference list. In the following example, it would be Giannini's work:

As established by Anderson (cited in Giannini, 1987), human beings...

3. References

The reference list shall be placed at the end of the article and shall include only the works which were effectively cited. In other words, all the references cited in the text shall appear in the reference list and each entry in this list shall have been cited in the text.

The entries are arranged in alphabetical order by the last name of the first author, and next, the initial(s) of his or her first name followed by the year of publication in parentheses. The titles of autonomous publications (books, magazines) shall be written in italics; the use of italics states a difference from dependent titles, such as parts of a book, articles from a magazine and so forth.

Examples:

Individual Author

Jung, C.J. (1984). *El hombre y sus símbolos* (4^a edición). Barcelona: Caralt.

Two authors

Albó, X. y Anaya, A. (2004). *Niños alegres, libres, expresivos*. La Paz: Cipca - Unicef.

Three to five authors

Latorre, C. L., González, L.E. y Espinoza, O. (2009). *Equidad en educación superior. Evaluación de las políticas públicas de la Concertación*. Santiago: Catalonia - Fundación Equitas.

Six or more authors

Green, A., Ikonen, P., Laplanche, J., Rechartd, E., Segal, H., Widlöcher, D., et al. (1989). *La pulsión de muerte*. Buenos Aires: Amorrortu.

Two or more works by the same author: They are arranged starting from the earliest work.

Greimas, A. J. (1971). *Semántica estructural*. Madrid: Gredos.

Greimas, A. J. (1982). *La semiótica del texto: ejercicios prácticos*. Buenos Aires: Paidós.

Two or more works of the same author and same year: They are arranged in alphabetical order.

Instituto de Evaluación. (2010a). *Ciencias en PISA. Pruebas liberadas*. Madrid: Ministerio de Educación.

Instituto de Evaluación. (2010b). *Sistema estatal de indicadores de la evaluación*. Edición 2010. Madrid: Ministerio de Educación.

Editor or compiler

Stratman, C. J. (Ed.). (1966). *Bibliographie of English Printed Tragedy, 1565-1900*. Carbondale: Southern Illinois UP.

Jacobo, C., Adame, E. y Ortiz, A. (Comps.). (2006). *Sujeto, educación especial e integración* (Vol. 5). México: FES-Iztacala UNAM.

Chapter or article in a book with editor

Varese, S. (1987). La cultura como recurso: el desafío de la educación indígena en el marco del desarrollo nacional autónomo. En Zúñiga, M., Ansión J. y Cueva L. (Eds.), *Educación en poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América Latina* (pp. 169-191). Santiago: Unesco-Orealc-III.

Corporate author

Real Academia Española. (1973). *Esbozo de una nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Autor.

Report from a government agency

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2012). *Perú: Anuario de Estadísticas Ambientales 2012*. Retrieved from <http://www.inei.gov.pe/biblioineipub/bancopub/Est/Lib1037/index.html>

Article in a magazine or periodical publication

Gasché, J. (2012, enero-junio). ¿Qué valores sociales bosquecinos enseñar en las escuelas de la Amazonía Rural? *ISEES*, 10, pp. 17-40.

Article in an electronic periodical publication

In case the article has been assigned a Digital Object Identifier (DOI in English), said code shall be included, as it does not change. Otherwise, the URL shall be included.

Denning, P.J. y Kahn, R.E. (2010, december). The Profession of IT: the Long Quest for Universal Information Access. *Communications of the ACM*, 53(32), pp. 34-36. doi:10.1145/1859204.1859218

Low, S. (2009). Cerrando y reabriendo el espacio público en la ciudad latinoamericana. *Cuadernos de Antropología Social*, 30, pp. 17-38. Retrieved from <http://ica.institutos.filo.uba.ar/seanso/modulos/cas/n30/n30a02.pdf>

Documents and web content: They are entered by author. If there is no author, then by title. In case the date is not pointed out, the abbreviation *n.d.* (= no date) shall be written instead of the year.

Hernández, J. A. (n.d.) La educación en Colombia. Retrieved from <http://www.zonaeconomica.com/colombia/educacion>

Press articles: They are entered by author. If there is no author, by title.

Aunión, J.A. (2013, 30 de enero). El gasto por alumno en la escuela pública bajó 270 euros en 2010. *El País*. Retrieved from http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/01/30/actualidad/1359566042_345630.html

Un nuevo método mide la masa de los agujeros negros. (2013, 31 de enero). *El Mercurio*, A10.

Unpublished Thesis

Lastra, E.F. (2001). *La efectividad escolar: un estudio de las escuelas primarias públicas en una ciudad mexicana*. (Unpublished doctoral dissertation). Universidad de Stanford, California.

4. Article evaluation guideline for peer editors

It is the ISEES editorial policy to foster the social and academic dialog among the different actors in the higher education system, the persons in charge of decision making and the social leaders - so as to advance integrally towards a greater interculturality and equality of educational opportunities. In view of this aim, the articles may have different formats: editorials, essays, interviews, research papers and studies.

The evaluation criteria for the articles shall safeguard the contribution to the democratization of information, the exchange and sharing of experiences, and the equality and inclusion in educational practices and policies, as well as the contribution to the social sciences and the society as a whole.

Guideline for article evaluation

a. Partial evaluation: Indicate your appreciation about each one of the evaluation dimensions in the article that was read. Choose one out of four compliance alternatives for the article in evaluation. (C: Completely, A: Acceptably, U: Unsatisfactorily;

NC: Non compliance).

Dimension	(C)	(A)	(U)	(NC)
a. Presentation of topic, problem and objectives: the article clearly specifies the scope of study, the problematic to be investigated and the objectives pertinent to the study.				
b. The theoretical and/or conceptual background on the basis of which the problem and/or topic is addressed is relevant and is developed with accuracy.				
c. The article writing is careful, it avoids redundancies and digressions and uses clear terms, making the reading expeditious.				
d. The results, conclusions and/or reflections presented are relevant to the field of study and they are adjusted as per the proposed objectives.				
f. The work is globally coherent: the problem, objectives, methodology and results constitute a coherent entirety.				
g. The work sparks interest and it is considered as relevant: it presents significant contributions to the theory, research and practical interventions in the selected field.				

b. General Evaluation: Considering the evaluated aspects, do you recommend accepting the article without modifications, accepting on condition of modifications, or reject the article for publication in the ISEES?

- _____ Accepts the article without modifications
- _____ Accepts the article on condition of modifications
- _____ Does not accept the article for publication

c. ¿What are the arguments on which you back up the choice adopted in point (b)?

- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____
- 4. _____

d. In case you have accepted the article on condition of making modifications, what modifications do you suggest to carry out so as to improve the quality of said article?

- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____
- 4. _____

Publicaciones Fundación EQUITAS

Serie política y equidad

La oposición durante el gobierno de la Unidad Popular, Augusto Varas, 2013

Barómetro de política y equidad

- BPE Nº 8 Cambio de paradigma: Nuevas relaciones mercado Estado, mayo 2014
- BPE Nº 7 Cae el telón. El último año del gobierno de S. Piñera, diciembre 2013
- BPE Nº 6 La cuenta regresiva, junio 2013
- BPE Nº 5 Tan lejos, tan cerca. De la ciudadanía y del poder, octubre 2012
- BPE Nº 4 A mitad de camino. Punto de no retorno, abril 2012
- BPE Nº 3 Nuevos actores, nuevas banderas, octubre 2011
- BPE Nº 2 El primer año. Modelo para armar, abril 2011
- BPE Nº 1 Una nueva forma de gobernar: La instalación, octubre 2010

Serie inclusión social y equidad

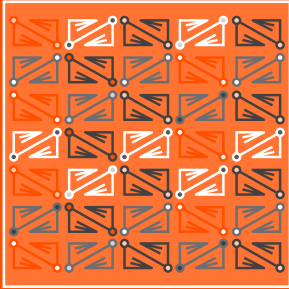
Inclusión Social, Interculturalidad y Equidad en la Educación Superior, 2011.
Autores Varios

Revista ISSES

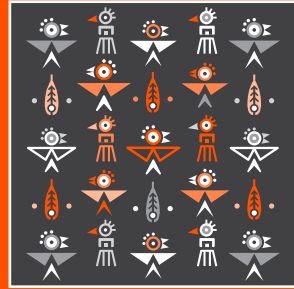
- ISSES Nº 13 Interculturalidad y equidad: ¿cuánto hemos avanzado?, 2013
- ISSES Nº 12 Inclusión de diversidades en los espacios educativos: experiencias y desafíos, 2013
- ISSES Nº 11 Interculturalidad y ciudadanía: Desafíos para la Educación Superior, 2012
- ISSES Nº 10 Políticas de Inclusión e Interculturalidad en América Latina, 2012
- ISSES Nº 9 Pueblos indígenas y Educación Superior en América Latina: Experiencias, tensiones y desafíos, 2011
- ISSES Nº 8 Reconocimiento de la diversidad, prácticas y retos educativos en la Educación Superior, 2010
- ISSES Nº 7 Diversidades y desigualdades en las instituciones educativas: Experiencias y desafíos, 2010

Serie políticas públicas

Acción Afirmativa: Política para una democracia efectiva, Ril Editores, 2013



“Cada comunidad educativa puede elaborar una propuesta curricular pertinente, a partir de la elaboración de su proyecto educativo institucional, argumentando la intención de vitalizar la lengua y cultura ancestral”.



Fundación



EQUITAS

www.isees.org

www.fundacionequitas.org

Dirección:

Av. Mariano Sánchez Fontecilla 344, Casa 11,
Las Condes, Santiago, Chile