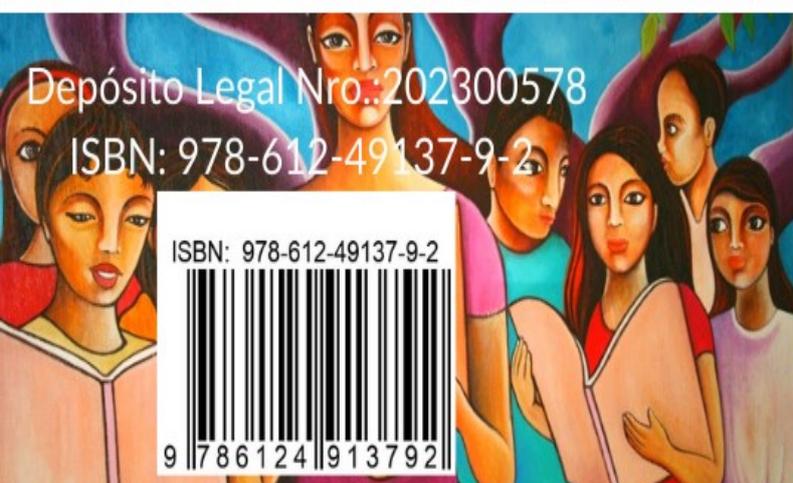
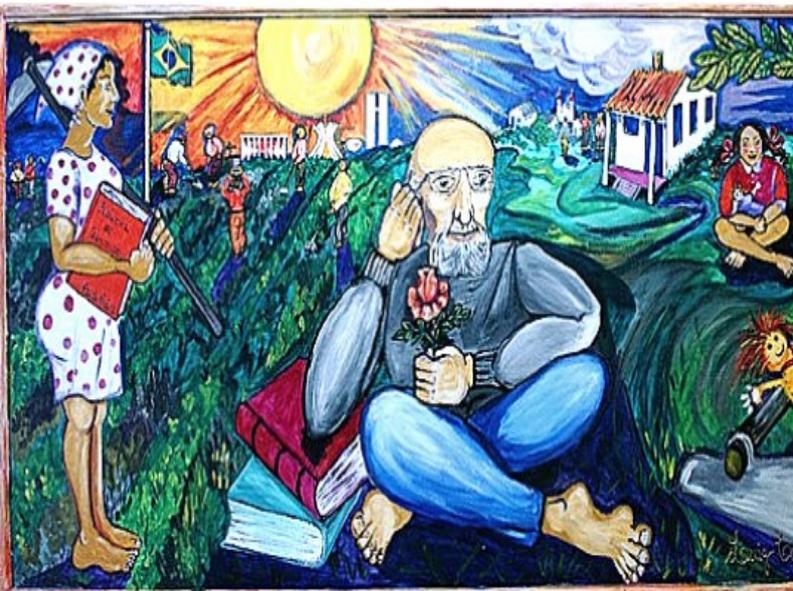


INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN:



Desafíos docentes en el contexto de la globalización de la educación

Anna Katuska Grados Espinoza
Ricardo Augusto Gutierrez Tirado
Wilmer Pedro Chávez Sánchez
Robert Julio Contreras Rivera
Fernando Mendoza Apaza
Martin Albino Solis Tipian



Interculturalidad y educación: Desafíos docentes en el contexto de la globalización de la educación

Anna Katuska Grados Espinoza, Ricardo Augusto Gutierrez Tirado, Wilmer Pedro Chávez Sánchez, Robert Julio Contreras Rivera, Fernando Mendoza Apaza, Martin Albino Solis Tipian

Adaptado por: Ysaelen Odor Rossel

Compilador: Alcimar García

© Anna Katuska Grados Espinoza, Ricardo Augusto Gutierrez Tirado, Wilmer Pedro Chávez Sánchez, Robert Julio Contreras Rivera, Fernando Mendoza Apaza, Martin Albino Solis Tipian, 2023

Jefe de arte: Yelitza Sánchez

Diseño de cubierta: Yelitza García

Ilustraciones: Yelitza García

Editado por: Editorial Mar Caribe de Josefrank Pernaletе Lugo

Jr. Leoncio Prado, 1355 – Magdalena del Mar, Lima-Perú

RUC: 15605646601

Libro electrónico disponible en http://editorialmarcaribe.es/?page_id=813

Primera edición – enero 2023

Formato: electrónico

ISBN: 978-612-49137-9-2

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N°: 2023-00578

TABLA DE CONTENIDO

Prólogo	4
Capítulo 1	6
El Concepto de la Interculturalidad.....	6
1.1 Análisis del Concepto.....	6
1.2 Herencia Colonial, Interculturalidad en el Perú	17
1.3 Necesidades Educativas Según los Tiempos Actuales	18
1.4 Interculturalidad y Docencia	20
Capítulo 2	24
Políticas Interculturales en los Sistemas Educativos.....	24
2.1 Enfoque de la Interculturalidad	24
2.2 Sociedades Pluriculturales y Pluriétnicas	25
2.3 La Educación Intercultural Bilingüe y Los Sistemas Educativos de la Región	26
2.4 La Interculturalidad, Las Políticas Públicas y Los Sistemas Educativos	27
Capítulo 3	29
La Educación Intercultural Visión desde el Sur	29
3.1 La Homogeneización en las Escuelas.....	30
3.2 La Educación Occidental.....	33
Capítulo 4	36
Análisis de las Sociedades Multiculturales	36
4.1 Antecedentes	37
4.2 La Participación de los Organismos Internacionales.....	41
4.3 Aspectos para la Reflexión.....	44
Capítulo 5	46
La Interculturalidad en la Práctica.....	46
5.1 La Interculturalidad en el Debate de las Ideas.....	46
5.2 Aspectos de Atención de las Prácticas Interculturales de la Región	53
5.2 Aspectos para la Reflexión.....	58
Capítulo 6	61
Puntos Claves para la Educación de los Pueblos Indígenas	61
6.1 El Dilema entre lo Legal y lo Legítimo.....	63

6.2 Relación de la Interculturalidad con la Comunidad	67
6.3 El Conocimiento y el Saber	68
6.4 La Realidad como Recurso Pedagógico	71
6.5 Aspectos Populares y Académicos	72
6.5 Hacia un Concepto Popular Educativo	74
Capítulo 7	77
Una Nueva Visión de la Gestión del Docente	77
7.1 Formaciones Tradicionales del Docente	79
7.2 El Currículo y la Formación Docente	84
7.3 La Práctica Docente	86
7.4 Las Prácticas y la Necesidad de Evaluar el Entorno	87
7.5 La Educación como Vía para la Interculturalización	97
Capítulo 8	103
La Formación Intercultural del Docente	103
Capítulo 9	109
Los Desafíos de la Educación Inclusiva	109
9.1 Aceptación de la Diversidad	112
9.2 El Maestro Inclusivo	114
9.3 Balance Aspectos de la Educación Inclusiva	116
Conclusiones	117
Bibliografía	120

Prólogo

Cada sociedad crea una cultura en la que podemos confiar, para garantizar un marco institucional funcional y estructural, de manera que el sistema sobreviva a los cambios sociales, políticos, económicos, ideológicos y normativos, con la permanencia de la suficiente adaptabilidad y resiliencia, para que los conflictos provocados por todos los cambios, puedan ser superados y transformados en procesos efectivos de renovación social.

La sociedad se realiza en presencia de diversos grupos, comenzando por la familia como grupo primario, lo que permite iniciar la socialización de los individuos y el aprendizaje de la cultura. La familia incluye, entre otras cosas, la escuela, el trabajo, la iglesia, las comunidades; los anteriores como espacios que fortalecen la integración a la sociedad y la formación de la identidad cultural, en otras palabras, como lo describe Ramírez (2002): Me hago miembro de la sociedad y me identifico con sus normas, ideas y costumbres, las mismas que sigo y protejo.

Ahora bien, Las distintas sociedades del mundo reconocen la existencia de grupos sociales muy diversos, cuyos individuos interactúan a través de lazos socioeconómicos y culturales similares, y tal vez, más complejos que la sociedad que los acoge. Esos grupos se identifican como etnias, originarios o nativos, un ejemplo bastante ilustrativo, es el caso de la sociedad del Perú, donde viven alrededor de 50 pueblos indígenas que hablan su propia lengua, lo que llevó al antropólogo José María Arguedas, en el siglo pasado, en catalogar al Perú como “La nación de todas las sangres” (Arguedas-1964).

El Perú es catalogado, como un país plurilingüe y pluricultural, y se ha observado una transición del paradigma oligárquico excluyente al paradigma inclusivo, populista pero homogeneizador. En el contexto descrito, se destaca el panorama de aprendizaje actual, constituido por aulas multiculturales, conformadas por estudiantes de diversos orígenes geográficos, étnicos, lingüísticos y culturales, que demandan nuevas habilidades, conocimientos, actitudes, propuestas didácticas y pedagógicas por parte de los docentes, que posibiliten la gestión del aprendizaje en este tipo de aulas, además de considerar nuevos tipos de relaciones con la comunidad educativa circundante.

Sin embargo, al capacitar a los docentes para trabajar en un contexto multicultural, algunos requisitos especiales de la nueva educación multicultural, en algunas oportunidades, no se considera en su plan de estudios. El papel del docente en esta nueva configuración de la escuela y de la educación es absolutamente trascendente. Además, el papel de los docentes como educadores, más que simples transmisores de información, implica nuevas responsabilidades sociales, pues ahora tienen la responsabilidad de promover un espíritu tolerante de respeto y convivencia en la escuela, en el marco de los principios democráticos de igualdad y solidaridad.

Sin embargo, no se puede negar que muchos docentes siguen siendo pasivos en sus aulas culturalmente diversas, lo que tiene implicaciones importantes para el funcionamiento de una escuela democrática, pluralista y heterogénea. Por ello, el propósito de esta obra es fomentar las reflexiones y recomendaciones sobre la heterogeneidad de las naciones, la educación intercultural y la formación de docentes respondiendo a los desafíos de la multiculturalidad en las escuelas, para que todos los estudiantes sean considerados reconociendo su individualidad y la legitimidad de su cultura, aplicando en las actividades educativas, los principios de cooperación, solidaridad y convivencia armónica en la diversidad cultural de los países de la región.

Iniciamos la obra, citando parte del análisis en esta materia, realizado por Pablo Freire:

“Una de las tareas más importantes de la práctica educativo-crítica, es propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos, con el profesor o profesora puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse. Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar. Asumirse como sujeto. La asunción de nosotros mismos no significa la exclusión de los otros.”

Capítulo 1

El Concepto de la Interculturalidad

1.1 Análisis del Concepto

Es esencial, fortalecer algunos conceptos, que serán presentados durante la obra, relacionados al escenario donde el concepto de interculturalidad se vincula con la dinámica social. Los conceptos determinan en muchos casos, el orden general que son presentados en las políticas públicas o los procesos pedagógicos en la educación. Por lo tanto, es importante revisarlos, para contribuir al desmantelamiento de los prejuicios, y de esta manera impulsar acciones, para la reconstrucción de comprensiones cada vez más críticas y revolucionarias.

Pensar la diversidad intercultural de América Latina, requiere desmontar la forma dominante de comprender conceptos como: cultura, nuevo enfoque de la identidad, además de comprender momentos donde se hace referencia a la etnicidad. Esto se debe a que, solo las formas hegemónicas construyen un imaginario por encima de los demás, y nos impiden proponer cambios fundamentales relacionados al Estado y la democracia (Viaña-2008).

En ese sentido, se investigan comprensiones tradicionales de conceptos como cultura, identidad, etnia, interculturalidad, etnoeducación, educación intercultural, así como comprensiones actuales de experiencias de docentes y autoridades. Inicialmente, la cultura se consideraba tradicionalmente como un conjunto de prácticas, valores y principios que guían y gobiernan la sociedad. Para Viaña (2010), el concepto occidental de cultura de Hegel, que consiste en oponer la idea de cultura y naturaleza, es la matriz de una visión monocultural y universal, que dificultaba la comprensión entre la diversidad.

Posteriormente, basándose en la misma tradición filosófica, Taylor (1871) construye una de las definiciones más generales: Cultura o civilización, en su amplio sentido etnográfico, es el cuerpo de conocimientos, creencias, arte, moral, ley, hábitos y todas las demás aptitudes y hábitos (Viaña-2010).

Europa y Estados Unidos dominaron las ideas raciales. En el contexto de estos enfoques, la antropología mostró una completa autonomía entre lo físico y lo cultural. Ningún aspecto genético, puede explicar las diferentes cosmovisiones, mitos, celebraciones, ideologías y rituales de la humanidad. Esta heterogeneidad es cultural y la cultura no corre en la sangre, se aprende en la vida social. La idea de la cultura como algo distinto de la naturaleza, según Viaña, condujo a una comprensión de la cultura como una estructura social estable y ordenada, lo que impediría la comprensión de otras lógicas de construcción social.

Según lo anterior, expresa Malinowsky, combinando la definición de Taylor con la tarea social de Durkheim, desarrolló una visión prescriptiva y normativa que buscaba conocer cómo funcionan las culturas para mantener el orden social, en lugar de comprender el proceso de cambio. A partir de definiciones simbólicas, la corriente estructuralista de Lévi-Strauss ayuda a comprender la cultura, como un sistema de signos producidos por la actividad simbólica de la mente humana. Así, la cultura es un mensaje que puede decodificarse tanto a través de su contenido, como a través de sus reglas (Lévi-Strauss- 1987).

Contrariamente a la tendencia estructuralista, Clifford Geertz (2001) señala que la cultura es un sistema de símbolos que no se puede conocer: La cultura cuelga a las personas en redes de significado, por lo que su análisis, no es posible buscando leyes, más bien elaborando interpretaciones en búsqueda de su significado.

Desde su perspectiva Relativista, el responsable del acercamiento a la cultura fue Franz Boas (1964), quien introdujo la idea de pluralismo cultural, según el cual, no sólo la cultura como unidad era importante, sino también el estudio de ciertas culturas, que sólo eran comprensibles desde su historia. A partir del relativismo de Boas y de varios criterios culturales construidos en otros contextos de historia y poder, se hace necesario discutirlo en el contexto latinoamericano.

Expone Viaña (2010), la cultura se construye asumiendo una cultura universal y los postulados del evolucionismo social, que se formaron por la simple absorción de la cultura dominante del estado y otras formas de

civilización. Entre los intentos que proponen abordar la cultura en el contexto latinoamericano, se encuentran aportes como el de Moya y Moya (2004), quienes mencionan que: La cultura es la forma de vida y pensamiento de las personas, basado en sus experiencias específicas de interacción con la naturaleza y seres humanos. Incluye todas las expresiones tangibles e intangibles, la cultura significa una forma de vida, un tipo de relación, una forma de percibir el espacio y el tiempo, una forma de interpretar el mundo, además, la cultura es un sistema de símbolos que expresa la racionalidad colectiva (Moya y Moya-2004).

Así, la cultura no es algo estático, sino que se caracteriza por la producción que hacen las personas, a partir de sus experiencias internas y sobre todo externas. En otras palabras, las relaciones son esenciales en estas perspectivas. Entonces, queda claro cómo la cultura se adapta para responder a nuevas realidades y relaciones con el entorno. Por otra parte, se destaca que la cultura no es sólo danza, música y ropa; cultura es el todo, detrás del lenguaje y del pensamiento.

El enfoque del discurso cultural, enfatizó la superación de ese concepto como estático y contrario a la naturaleza. De la misma forma, se enfatizó la característica relacional, que permite comprender la importancia de la conexión Intercultural. Sin embargo, surge la preocupación sobre la dinámica de las relaciones, ¿cómo entra una cultura en el juego de las relaciones culturales y no pierde frente a otra? buscando una respuesta a esta inquietud, se propuso considerar la identidad, como otro concepto necesario en esta discusión teórica. Según Grimson (2011), para entender cultura e identidad es necesario explicar la asociación de la identidad con la raza y la región; es necesario desvirtuar la noción, de que en el color de piel u origen común, siempre hay una cultura e identidad compartida.

Otra creencia, es tratar identidad como sinónimo de cultura: En la primera distinción, cultura se refiere a rutinas y prácticas, creencias y significados profundamente arraigados, mientras que identidad se refiere a sentimientos de pertenencia a un grupo de intereses comunes. El problema teórico surge del hecho, empíricamente verificable de que las fronteras culturales no siempre coinciden con las fronteras de la identidad (Grimson-2011).

La categoría de "identidad cultural" de Espinosa (2000), aplicada a los grupos humanos americanos, puede ser tratada de dos formas: la Antropología cultural, que considera el fenómeno de la identidad como un proceso subjetivo, y la filosofía de la Cultura Latinoamericana, que toma esto como un hecho objetivo.

La identidad cultural desde un punto de vista antropológico, es un tipo de identidad social, relacionada con la conciencia de los miembros del grupo sobre sus diferencias culturales. Por el contrario, la filosofía cultural Latinoamericana, surgida al abordar el problema de la autenticidad, trata la identidad como un hecho objetivo porque la asocia a la propia forma de ser (Espinosa 2000).

Según Grimson (2011) y Espinosa (2000), la identidad puede ser vista como un elemento unitario de un grupo humano, caracterizado por su dinámica y que requiere identificar un punto de referencia, sobre el cual descansa su identidad. Aquí, Echeverría (2010) define la identidad arcaica: La identidad arcaica surge en el momento inicial, que se define como el primer episodio de transnaturalización, la identidad es un hecho formal, una conexión concreta del sujeto consigo mismo; un hecho formal que sólo puede permanecer en la medida de su transformación, ya sea en el día a día, o en situaciones excepcionales, es decir, en la medida en que cambia a lo largo de la historia (Echeverría-2010).

Castells (1998) sugiere, desde otra perspectiva, que la identidad cultural es una percepción, que no necesariamente emerge desde dentro de la cultura, porque hay actores que influyen en la construcción del contenido simbólico y el significado, tanto la comunidad como los agentes externos hacen la identidad. Así, para este autor, es posible identificar tres tipos de identidad a partir de su construcción y agentes: identidad legitimadora, presentada por las instituciones que gobiernan la sociedad, para ampliar y racionalizar su poder. Las identidades de resistencia son creadas por aquellos actores, que se encuentran en una posición devaluada por la lógica de gobernabilidad, construyendo así una trinchera de resistencia. Finalmente, la identidad del proyecto, aparece cuando los actores sociales crean una nueva identidad a partir del material cultural de que disponen, que redefine su posición en la sociedad, al hacerlo, buscan cambiar toda la estructura social (Castells- 1998).

Con los diversos aportes de los autores mencionados, se puede decir, que identidad significa desarrollo continuo en los procesos de creación de la misma identidad, y en relación con otras identidades. Sin embargo, como mencionan Mosonyi y Rengifo, todas las culturas deben preservar su individualidad, estar en contacto mutuo abierto, constante, manteniendo un diálogo fructífero en igualdad de condiciones. En cuanto a la etnicidad, se reconoce como uno de los principales instrumentos de lucha indígena. Según Walsh (2009) y Moya y Moya (2004), el movimiento indígena como movimiento social, ofrece discursos y afirma prácticas basadas en la etnicidad que lo distinguen de otros grupos sociales. Para las autoras, este discurso presentó efectos positivos porque se basa en el reconocimiento de la diversidad sobre estructuras coloniales.

Mirando otras perspectivas del término etnicidad, vemos el pensamiento de Touraine y Grimson, quienes la consideran una espada de doble filo. Para Touraine (2006), la etnicidad aparece como un movimiento social que critica a la sociedad occidental que margina a las minorías. Sin embargo, reflexiona sobre la frecuencia con que la etnicidad, se utiliza como una forma de entrar en la modernidad más que como crítica, y ofrece nuevas alternativas: La etnicidad puede ser, y a menudo es, el único principio de autoconstrucción, especialmente si son inmigrantes, y no pueden definirse por lo que hacen, porque están desempleados o atrapados en actividades inferiores o marginales.

Los defensores de la multiculturalidad, tienen motivos para ver en este retiro de la identidad cultural, el único camino posible para construirse como actor social, con capacidad de iniciativa, de lucha, de participación o negociación. La premisa es que este retiro, está relacionado con el conocimiento cuestionado de la superioridad o el sufrimiento de la alienación (Touraine-2006).

Autores como Grimson (2011), descubren una paradoja en grupos sociales subordinados, que utilizan la etnicidad para politizar sus reclamos, puede resultar paradójico que ese reclamo siga la lógica de la discriminación. En otras palabras, si las diferencias culturales se consideraran inmutables, datos con límites definidos que separan a unos grupos de otros. En estos casos, tanto quienes discriminan, como quienes afirman identificarse con estos grupos, comparten que el mundo está dividido en culturas con identidades cristalizadas.

Desde el punto de vista de Grimson, existiría el peligro de invisibilizar a las personas, grupos y símbolos que crucen estos límites, o la diversidad de cualquier cultura reivindicada. Por ejemplo, es posible exigir los derechos de pueblos indígenas, sin tener en cuenta las diferencias existentes en el interior, que están relacionadas con el sexo, la edad, entre otros. En este punto, se debe reconocer que la lucha indígena, no se limita a las demandas étnicas, sino que a través de su reconocimiento, también se abordan demandas de clase, las cuales, como dice Grimson (2011), no deben ser dejadas de lado.

Bello (2009), señala la importancia de combinar demandas étnicas y demandas sociales, el discurso de las demandas étnicas se refiere a las luchas y demandas tradicionales en sus códigos y les otorga nuevos significados. Por ejemplo, el discurso étnico de la región es un ejemplo vívido de la integración, del antiguo reclamo por la tierra, solo que la tierra proveniente del discurso de la región, ahora adquiere un significado, no solo socioeconómico, también sociocultural.

En relación al multiculturalismo, se entiende como un concepto nacido en el marco de la globalización, como instrumento relacionado con el sistema. El papel es de gestionar el conflicto social y crear las condiciones de estabilidad, para promover el modelo capitalista de acumulación (Walsh-2002). Es un concepto que brinda tolerancia entre culturas y contiene diferencia, pero la neutraliza y le deja un vacío significado efectivo. La Multiculturalidad, es nueva cara del capitalismo y el renovado proceso de dominación post-colonial.

El multiculturalismo también se refiere, a la realidad de culturas migrantes dentro de la cultura nacional (Moya-2009). El multiculturalismo ha sido criticado principalmente por el superficial optimismo, con la supuesta facilidad con la que se revela la posibilidad de comunicación o diálogo multicultural, ingenuamente (o cínicamente), asumiendo una simetría inexistente en la realidad de los reclamantes (Dussel-2005). Viaña (2010) comparte este entendimiento, cuestionando el reconocimiento del relativismo cultural conservador, que limita la multiculturalidad, que exige diálogo y respeto a las culturas, convivencia y tolerancia sin ser tratada críticamente las inequidades existentes en el poder o la desigualdad.

Este tipo de comprensión de la diferencia de contextos monoculturales y liberales, domina y trabaja actualmente en la legitimación de proyectos neoliberales en la inclusión de subalternos (Viaña-2010). Representa el término de Interculturalidad. Este es el rostro que han tenido muchas políticas nacionales, desde entonces, con una nueva identidad intercultural, pretenden promover espacios de participación, los cuales son duramente criticados por las organizaciones sociales, académicas y el movimiento indígena, como lo demuestran algunas realidades: La interculturalidad hoy es folklore, una pequeña oficina con pequeños letrados en lenguas nativas, con unos indígenas sentados frente a un escritorio, esta realidad es lo que se considera Interculturalidad.

En estas circunstancias, es necesario redefinir el concepto de interculturalidad, acorde a los procesos de cambio que se dan en América Latina, para no repetir visiones o comprensiones funcionales de dominación, como excusa para silenciarla (Viaña-2010). Para ello, es importante reconocer que la interculturalidad se viene utilizando como enfoque y estrategia sociopolítica, desde finales de la década de 1980. Formó parte del debate en los procesos educativos, se incorporó inicialmente a la Educación intercultural bilingüe (EIB), la educación pública y pedagógica del oprimido, flujos del cambio social, cuyo punto de partida eran los ámbitos de la educación y la comunidad. Sin embargo, la interculturalidad sufrió un proceso de instrumentalización, que dio nombre a varias políticas nacionales relacionadas con la diversidad cultural (Bello-2009).

El tránsito de la interculturalidad del campo social al político, es señal de que debe preocupar a toda la sociedad. Pero debemos distinguir entre dos corrientes utilizadas, para construir comprensiones actuales de la Interculturalidad. Una es la interculturalidad conservadora Viaña (2010), o funcional como la llama Walsh (2009); el segundo es un vínculo transcultural crítico. Estas dos formas deben ser discutidas, si queremos hacer los cambios resultantes del estado y la democracia, que nos permitirán construir un estado multiétnico.

La interculturalidad conservadora en un contexto monocultural y liberal, legitima el proyecto, promueve el diálogo, la convivencia y la tolerancia, sin tocar las causas de la asimetría, la desigualdad social y cultural (Walsh-2009). Este punto de vista reduce la interculturalidad, a una especie de amor romántico o simpatía innata que debe existir entre diferentes culturas, independientemente

de sus circunstancias históricas, tiempo de vida, procesos internos (Viaña-2010). Además, enfatiza la legalidad y los procedimientos y, por lo tanto, es un instrumento funcional del sistema. Lo más importante de este concepto de interculturalidad, es que impide avanzar hacia la verdadera igualdad y los procesos transformadores, porque parte de la conciencia de subordinados, creando la ilusión de igualdad entre las personas (Viaña-2010).

En este mismo sentido, Estermann (2014) fórmula para la interculturalidad conservadora o funcional, el concepto de colonialismo, que entiende como una sola ideología que justifica e incluso legitima el orden asimétrico y hegemónico impuesto por el poder colonial, y abarca una amplia gama de fenómenos, desde los psicológicos y existenciales, hasta los económicos y militares, los cuales tienen por objetos la determinación y dominación del uno por el otro.

Según Moya (2009), el poder colonial no tiene problema en aceptar la diversidad, porque la usa para crear un patrón único de relaciones sociales y económicas, que le dio legitimidad universal a las primeras relaciones coloniales. Continuaron después de la independencia formal, a través de un proceso de neocolonización o colonización interna, tanto las estrategias coloniales como las neocoloniales buscaban eliminar las diferencias (Moya y Moya-2004).

Lo expresa Estermann (2014), la cultura hegemónica lo hace a través de la negación, la asimilación y la inclusión. La negación se refiere a negar la humanidad de otra persona, que está sujeta a humillaciones culturales, sexuales y religiosas. Este acto afirma su humanidad y la civilización a la que pertenece. El otro está sujeto a la asimilación forzada, a través del imperialismo económico, educativo, cultural y religioso. Finalmente, una especie de canibalismo intelectual, involucrando a otros, es el acto final que elimina la particularidad y prueba histórica de la universalidad del concepto occidental de hombre.

Una opción para la integración, dice Estermann, es la inclusión de los sectores indígenas, pobres y marginados en el proyecto de modernidad, la democracia formal y mercados globalizados. El discurso de la inclusión, que a primera vista parece emancipador e intercultural, parte de puntos de partida de asimetría y dominación, de actitudes patriarcales. En el proceso de inclusión,

siempre hay un sujeto activo que involucra y un objeto más o menos pasivo, que está involucrado. El objetivo de este proceso es una sociedad basada en un proyecto exógeno de desarrollo, de civilización, de bienestar, que ahora se traduce por los términos de modernidad, tecnología, participación y consumo (Estermann-2014).

Por lo tanto, un tema intercultural, no se refiere únicamente a problemas de minorías étnicas o indígenas, por lo que de manera benevolente sean incluidos en los estados, democracias que son pactadas por élites y ámbitos monoculturales, a favor de la modernidad y el desarrollo (Viaña-2010). La Interculturalidad, debe ser redefinida, para convertirse en una herramienta crítica y emancipadora, que muestre reflexión sobre los grandes parámetros del pensamiento crítico: clase social, identidad, diversidad cultural-religiosa y género (Estermann-2014).

La interculturalidad crítica significa el desarrollo de procesos que parten de abajo hacia arriba, y que buscan cambios sociales, que apuntan a fortalecer los propios, ampliar los espacios de lucha y las relaciones con otros sectores en condiciones de simetría, favoreciendo cambios estructurales o sistémicos (Walsh-2012). El auto-fortalecimiento: identidad, autoestima, conocimiento científico y cultural; se consideraba un proceso previo y necesario, para lograr una relación mutua más justa (Walsh-2012).

Pero este refuerzo, también desde una perspectiva crítica, es la única forma de crecer a partir de la propia tradición, es criticar los supuestos de la propia cultura (Dussel-2005). Por lo tanto, es necesario auto-criticarse y posicionarse entre dos culturas (la nuestra y la otra), para generar un pensamiento diferente y crítico. Esta auto-afirmación no se limita al hombre como individuo, sino más bien a identidades colectivas o con las esferas política y jurídica (Walsh-2012).

Intercultural desde la perspectiva del cambio social, examina la composición de las instituciones en contextos reales igualitarios, entre el monoculturalismo liberal y capitalista, además de las tendencias comunales en las culturas agraria e indígena. En este sentido, nadie contiene a alguien, sino que se hacen posibles y comparables distintas formas de derecho, de organización política, de sociedad y de vida (Viaña-2010). Las negociaciones y

el intercambio cultural, permiten de muchas maneras construir espacios de encuentro, no solo entre personas, sino también entre sus saberes, significados y diferentes prácticas.

Otros pasos importantes, son la creación de relaciones mutuas en la diversidad nacional, la visibilización de la lógica de los pueblos andinos, en torno a las formas de producción, formas de relación con la naturaleza y sus estructuras sociales, económicas y políticas, además de la profundización en el conocimiento profundo de las formas actuales de organización campesina e indígena, que deberían ser la base de un proceso social alternativo (Viaña-2010).

Esto requiere doble trabajo. Por una parte, el cuestionamiento de la matriz cultural única y forma de civilización capitalista. Por la otra, la concreción de los elementos estructurales económicos, políticos, sociales, culturales y simbólicos de la nueva matriz cultural y civilizatoria. Así, emerge la cultura común, o núcleo común concebido como un elemento transformador. Sólo así podemos hablar de un proceso de diálogo armónico y de respeto a la diversidad (Viaña-2010).

La interculturalidad entonces, no es solamente un ente estático de la sociedad en un momento determinado, más bien, es un proceso abierto e inconcluso, que requiere un esfuerzo histórico de largo plazo y un potencial utópico que encuentra probados campos políticos, económicos y sociales. (Estermann-2014). Este esfuerzo en el sector social, especialmente en la educación, requiere tomar en cuenta los procesos de fortalecimiento étnico de los pueblos de la región, el surgimiento de movimientos sociales y el contexto sociopolítico en constante cambio. Esto destaca nuevos requisitos, relacionados no solo con el acceso a la educación, sino también con una educación propia, diferenciada y de calidad, con escuelas que no solo reconozcan la diversidad, sino que sobre todo permitan que sus participantes sean diferentes (Prada y López-2009).

La etnoeducación y la educación intercultural, abrieron el camino para la construcción de modelos educativos que expresan no sólo proyectos educativos culturalmente apropiados, sino también proyectos políticos que cuestionan las lógicas hegemónicas y crean formas alternativas de participación en la sociedad nacional (Rojas y Castillo-2005). Algunos países latinoamericanos desde la

década de 1990, han adoptado el concepto de interculturalidad en sus lineamientos educativos, para enfrentar los desafíos que las nuevas sociedades requieren para reconocer y promover la diversidad, desde una perspectiva menos declarativa, la convivencia democrática entre diferentes grupos culturales (Granda-2009).

Para el caso de las regiones multiétnicas, la interculturalidad se convierte en una parte importante de la construcción de un estado plurinacional. Abordar el cambio radical de la sociedad, la institucionalización y la comprensión de la vida, trae a la mesa de discusión del papel de la educación, como elemento de apoyo a ese cambio. Un enfoque de sistema educativo intercultural, que no se limite a la población indígena y trascienda todos los niveles, es una propuesta que, de acuerdo con el enfoque intercultural asumido, puede convertirse en un proceso liberador que ayuda a lograr regiones multiétnicas o, por el contrario, apoyar la preservación de las condiciones estructurales del estado neocolonial.

Desde una perspectiva liberadora, la implementación de la educación intercultural para todos, debe partir de propuestas que permitan el conocimiento mutuo de la cultura indígena y occidental, o la interculturalidad epistémica. Este concepto propone responder y transformar los diseños coloniales, que posicionaban los saberes indígenas como saberes no modernos y locales, propios de la universidad y no del saber occidental (Walsh-2005), donde los intentos realizados constituyen un proyecto político, para toda la sociedad y no solo para el movimiento indígena (Cholango-2011).

La formación docente juega un papel importante en esto sentido, porque el docente lidera, dirige y se encarga de dar respuesta a los diversos desafíos educativos. Esta formación debe ser un proceso continuo e integral, que oriente el desempeño profesional y académico de los docentes, debido que históricamente, se relaciona el desempeño de hombres y mujeres con la calidad de la enseñanza. En toda la extensión del trabajo evaluaremos el papel de los docentes en la profundización del cambio social, y la conversión de conceptos, en herramientas prácticas para la implementación de la interculturalidad en el aula.

1.2 Herencia Colonial, Interculturalidad en el Perú

Reconocer las diferentes formas de vida, de las diferentes etnias en el Perú, antes de la época Inca, Española y Europea, nos hace comprender que esta diversidad, provocó diferentes formas y procesos de relaciones culturales.

Pero en la historia del país, el proceso de invasión y conquista española, dejó un legado colonial que hace, sobrestimar a los europeos en detrimento de los indios americanos, enfatizando que los mestizos son los herederos de este legado Español - Europeo, superior a todo lo que representa a los pueblos indígenas, esto significa relaciones interculturales asimétricas, con trato desigual expresado como marginación, interpuesta por el enfoque de seres superiores – inferiores.

Este es el principal trauma heredado de las conquistas españolas, una relación distorsionada con las condiciones materiales de existencia, condiciones caracterizadas por la diversidad de ecosistemas y zonas de vida, que hacen del Perú propietario de 101 zonas de vida, de las 112 identificadas por Holdridge en el mundo. Este legado negativo y distorsionado, está fijado en la conciencia, impidiendo ver de cerca las relaciones reales y concretas con los semejantes, el entorno natural y ambiental.

Una consecuencia obvia de esta relación intercultural, fue el afianzamiento de la discriminación étnica y cultural. Afianzando aspectos racistas, pero por una marca cultural, donde la diferenciación parte de las propias personas, por la vergüenza de lo que somos: una nación caracterizada por la etnicidad y la opresión de las comunidades andinas y amazónicas. Las relaciones asimétricas, que caracterizan las relaciones entre las diferentes culturas y sus respectivos grupos sociales, han llevado a la limitación de la participación activa de los indígenas en la política (toma de decisiones) y la educación (menos aprendizaje) de la sociedad peruana.

La política educativa desarrollada en el Perú hasta la década de 1960, tenía como objetivo castellanizar a los indígenas, es decir una búsqueda de la homogeneización idiomática. La década de 1970, marcó el inicio de un proceso de cambio en el país, que empezó a sacudir la visión de un país culturalmente dividido.

La tendencia de homogenizar, se interrumpió durante la administración de Juan Velasco, cuando lanzó un vasto programa de reformas que marcó un nuevo reconocimiento de la composición multiétnica y pluricultural del país. Más específicamente, la reforma de 1972, precisó la Política Nacional de Educación Bilingüe (PNEB), cuyos lineamientos incluyen, entre otras cosas, la necesidad de superar las condiciones de pobreza de los hablantes nativos, la necesidad de promover una interpretación crítica de las realidades sociales y económicas, generando una participación espontánea, creativa y consciente en el proceso de cambios estructurales, que se orienta hacia la eliminación de los mecanismos de dependencia y dominación (Vásquez-2009).

Por supuesto, la PNEB no incluyó explícitamente el concepto de Interculturalidad, pero sus lineamientos muestran preocupación por este tema. La primera política que incorporó el concepto de educación intercultural, fue la Política de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) de 1989. Pero lo hizo desde un enfoque entonces vigente, que limitaba la interculturalidad en la educación, a la inclusión de hablantes nativos y saberes culturales. A su vez, la Política de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural (PEIEB) de 1991, amplió el alcance de este enfoque al incluir la interculturalidad como principio rector de todo el sistema educativo.

1.3 Necesidades Educativas Según los Tiempos Actuales

La consolidación del proceso de globalización, nos permite conocernos y darnos cuenta que hay un sinfín de culturas viviendo en el planeta. Ningún país puede decir que tiene una sola cultura. Diferentes culturas coexisten en cada país y en cada sociedad nacional. Esta realidad, representada por una fuerte dinámica sociocultural, refuerza la necesidad de redefinir las relaciones interculturales, y el término "relación intercultural" (que no significa otra cosa que "relación entre culturas") pasa a ser tratado como un "concepto" capaz de definir un nuevo tipo de relación, que trascienda la asimetría tradicional, y se base en los principios democráticos de tolerancia, respeto y convivencia armónica, creando relaciones de igualdad y equidad.

Interculturalidad, la entendemos como un diálogo constante entre culturas para enriquecerse mutuamente y contribuir al desarrollo de la humanidad. En el contexto de la interculturalidad, es necesario asegurar el respeto a la diversidad cultural, y promover el diálogo cultural para articular e integrar prácticas,

costumbres sin destruir la identidad cultural de los pueblos nacionales. El comportamiento es una habilidad intercultural, y la capacidad de actuar en el contexto de las relaciones culturales, saber llevarse bien con representantes de diferentes culturas con las que se interactúa.

De esta forma, la interculturalidad comienza a ser una propuesta de una nueva forma de vida en todo el mundo, y nos obliga a desarrollar nuevas competencias tanto internas como interpersonales, una evaluación interna y social de lo que significa vivir en un mundo altamente cultural, diversificándose aún más por las nuevas relaciones que surgen con la expansión de la llamada globalización, que favorece la movilización de personas que se trasladan a otras realidades geográficas y socioculturales, pero que llevan consigo su bagaje cultural. Cuando estas personas se mudan solas o con sus familias, por lo general se asimilan a la nueva cultura; pero cuando lo hacen en masa, muchas veces en circunstancias forzadas (desplazamientos), el proceso de asimilación se hace más difícil y se convierten en un grupo más en la diversidad cultural del país de acogida.

En el contexto descrito, las personas deben ser interculturales y eso es un proceso de aprendizaje. Es necesario desarrollar nuevas actitudes, aptitudes, conductas y patrones de conducta; por ello, se presentan dos nuevas necesidades educativas a nivel individual:

- Preparar para actuar en la diversidad cultural del país, para eliminar los prejuicios y estereotipos negativos que conducen a la discriminación de los grupos étnicos existentes.
- Prepararse para interactuar interculturalmente, con personas de toda la diversidad cultural del mundo, sin caer en casos de xenofobia o el sometimiento, por falsas nociones de superioridad o inferioridad (esta última por nuestro trauma colonial).

Para las necesidades educativas, descritas anteriormente, el proceso de aprendizaje puede ser natural o planificado como parte de la socialización de las personas, es decir formalmente, y es necesario que los docentes reciban una formación intercultural.

1.4 Interculturalidad y Docencia

Los docentes realizan tareas no solo en el aula, sino en toda la comunidad, por lo que son actores sociales ideales, como representantes de la interculturalidad, para los estudiantes de primaria y padres de familia, estos últimos también necesitan prepararse para la comunicación intercultural, sin estar directamente en el aula. Para cumplir este rol, los docentes se convierten en personas interculturales, por lo que necesitan dismantlar y reconstruir sus competencias, en relación a la diversidad cultural.

Deben reconocer los prejuicios y estereotipos de los pueblos indígenas de los Andes y la Amazonía, con una carga cultural que heredaron de una sociedad imaginada como homogénea, con imposiciones de un conocimiento preciso y apreciativo de sus “otros” culturales, reconocerlos como grupos sociales y culturales. En esta nueva visión es importante desarrollar nuevos comportamientos, habilidades, valores y actitudes como personas y docentes.

Desde la década de 1990, antropólogos y sociólogos han estado prestando atención a la comunidad imaginada del estado, una sociedad identificada con los blancos-criollos que rechaza los pueblos indígenas, los negros, reforzada también por costumbres y prácticas viles hacia estudiantes rurales o provincianos.

De igual manera, en educación, a pesar de la política educativa de Educación Bilingüe y Educación Bilingüe Intercultural de los años 90, seguimos la misma política de homogeneización, que si bien no elimina por completo las diferencias culturales, las oculta, promoviendo un aspecto folclórico de los indígenas de los Andes, que tergiversa la identidad de aquellos como campesinos.

Si bien recientemente se ha incluido la pluriculturalidad peruana en los contenidos transversales de la educación, la interculturalidad aún no se aborda con profundidad. Sin embargo, aún se asocia a la educación indígena, como una propuesta unidireccional de aprendizaje indígena frente a la sociedad nacional.

Sin embargo, el hecho de que la comunicación intercultural se limite a quienes no hablan español, es una negación de la diferencia y exacerba la discriminación (Arenas-1999). La situación debe cambiar, es importante que los docentes cambien su visión del concepto de interculturalidad, para entender que no es solo un respeto emocional por los pueblos indígenas, que son fundamentalmente subestimados, sino que debe entenderse como un reconocimiento de conocimientos, experiencias y valores, que en conjunto pueden potencialmente contribuir a construir una sociedad verdaderamente democrática, justa, sostenible y humana con diferencias pero sin desigualdades.

La cooperación intercultural ha operado a lo largo de la historia peruana de manera folclórica, dominante y unidireccional, reconociendo las raíces incas y promoviendo la asimilación y aculturación de los pueblos indígenas en una identidad nacional homogeneizada. Es necesario iniciar un proyecto intercultural multidireccional, basado en la coexistencia de las diferencias, el reconocimiento de la desigualdad y, si es necesario, la construcción de sociedades, instituciones y sistemas distintos (Walsh-2005).

El Ministerio de Cultura del Perú, impulsó la adopción de normas sobre pueblos indígenas, población afro-peruana, discriminación étnico-racial y ciudadanía intercultural, que contribuyeron a fortalecer el marco legal y la implementación de la inclusión social de los diferentes grupos culturales; a pesar de esto, existía la necesidad de una norma nacional, que pudiera orientar las actividades de acuerdo a una visión unificada, que estructurara e integrara la política y gestión intercultural del país.

El 28 de octubre de 2016, se aprobó la Política Nacional para la Transversalización del Enfoque Intercultural, cuyo objeto es dirigir, formular y establecer los mecanismos de acción estatal para asegurar la realización de los derechos culturales de la diversidad en el país, en especial la población indígena y afro-peruana, promoviendo un país que reconozca la diversidad cultural, actúe culturalmente con sentido, promueva la inclusión social, la integración nacional y la eliminación de la discriminación. Su horizonte es la construcción de una sociedad intercultural.

En este marco legal, el Ministerio de Educación del Perú, aprobó la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe,

como guía principal para la implementación de planes, programas y proyectos educativos en este campo. El Decreto Supremo 006-2016, establece que es obligatoria para todas las instituciones educativas bajo su jurisdicción, incluidas las direcciones regionales de educación y las unidades locales de gestión educativa. Según la norma, la educación intercultural para todos, es una política que orienta el tratamiento pedagógico de la diversidad, en todo el sistema educativo de forma contextualizada, reflexiva y crítica.

El propósito de esta norma es crear la identidad de cada estudiante, fortaleciendo lo propio, y lo culturalmente diferente, promoviendo la convivencia basada en la comunicación, el respeto y la creación de relaciones mutuamente complementarias. La educación intercultural para todos, impulsa una ciudadanía comprometida con un modelo social democrático, con el logro de objetivos comunes de desarrollo como nación, también enfrenta las prácticas de discriminación, sexismo y racismo (Declaraciones de Elena Burga Cabrera, Directora General Educación Básica, Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural del Perú – 2016).

Es importante subrayar que la Educación Intercultural, que se presenta como una política y no como una medida positiva, garantiza que se trata de un verdadero modelo educativo, que asume un proceso de aprendizaje entre culturas afines y no una superposición de la cultura dominante sobre una inferior, siendo esta última la que obligatoriamente adopta los valores, prácticas y costumbres de la cultura dominante.

Por lo tanto, el problema de la educación no se considera el único problema de los pueblos indígenas, sino que le compete a todos los sectores de la sociedad. Como política, la Educación Intercultural apuesta por el diálogo, el respeto y la convivencia, atacar no sólo las consecuencias de la desigualdad intercultural, sino también, sus causas estructurales, vinculando la justicia cultural con la justicia social. Destacamos que los principales objetivos de la educación intercultural deben centrarse en:

- La lucha contra los prejuicios étnicos.

- Incorporación del conocimiento del otro.
- Buscar diálogos culturales más justos.
- Gestión de Acceso a la Igualdad de Género.
- Restaurar las condiciones de desarrollo desfavorables, para lograr un desarrollo sostenible y humano.

Toda esta propuesta, debe desarrollarse bajo el principio rector de que la interculturalidad es entendida como un proceso sociopolítico, y un proyecto encaminado a crear nuevas y diferentes sociedades, relaciones y condiciones de vida, que van mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad, además pretende transformar, no solo las condiciones económicas desiguales, sino también las relacionadas con la cosmología de la vida en general, incluyendo el conocimiento, la memoria ancestral y la relación con la madre naturaleza, la espiritualidad (Walsh-2008).

Capítulo 2

Políticas Interculturales en los Sistemas Educativos

2.1 Enfoque de la Interculturalidad

Citando a Godenzi (1994), la interculturalidad debe entenderse como una tarea enfocada a generar una convivencia democrática, con igualdad de condiciones. Según Tubino (2005) la interculturalidad crítica, se enfoca en promover cambios e intervenciones que cuestionan y critican la matriz colonial, que aún siguen operando en nuestras sociedades, y que somete no solamente a seres, también a conocimientos, lógica, hábitos y sistemas de vida.

Por lo anterior, es importante distinguir un enfoque intercultural crítico de referente al enfoque intercultural funcional. La interculturalidad crítica, trata de desactivar procesos históricos de marginación, procesos en los que los pueblos indígenas y afrodescendientes siempre se encuentran en segundo plano. En el horizonte de la crítica intercultural, hay otra sociedad, otro país, otro proyecto político, otro proyecto económico ético, pero también hay otro proyecto epistémico; otras formas de conocer. La interculturalidad crítica es una perspectiva útil, para auditar a los Estados, para hacer efectivos los derechos, no sólo cuando son proclamados.

En otro orden de ideas, la interculturalidad funcional, es el proceso más frecuente, a la que estamos más acostumbrados a convivir. Cuando hablamos de interculturalidad en las regiones, se acostumbra hablar de interculturalidad funcional, que se refiere a priorizar ciertas dinámicas institucionales, dando espacio a las demandas de los pueblos subordinados, sin afectar realmente las estructuras de poder y organización jerárquica, que prevalece entre grupos hegemónicos, estados y pueblos que se encuentran en situación de opresión, sometimiento o históricamente subyugados.

2.2 Sociedades Pluriculturales y Pluriétnicas

En la región latinoamericana, en lugar de multiculturalidad, se habló principalmente de pluriculturalidad. En este sentido, el concepto más utilizado es el de pluriculturalidad o pluriétnicidad, que se refleja en las constituciones, instituciones regionales, especialmente leyes de educación y leyes de idiomas en general.

Entonces, ¿cómo se denotan los aspectos de pluralidad en cuanto a culturas y a los aspectos étnicos? el punto de partida, es que la pluriculturalidad o la pluriétnicidad, ambas, son características de las sociedades latinoamericanas, son una condición de conexión intercultural. Sin embargo, cuando se mencionan estos términos, no se refiere a relaciones asimétricas entre grupos sociales, con la existencia de relaciones jerárquicas.

Reseñando a Catherine Walsh (2009), el concepto no pretende implicar una mirada crítica, ni orientar políticas que apunten a cambiar las relaciones sociales dominantes, las relaciones sociales jerárquicas. El objetivo es describir sociedades latinoamericanas como sociedades pluriétnicas o pluriculturales. Esta pluriculturalidad puede abordarse desde una vertiente intercultural funcional, más cercana a la tolerancia de las políticas hacia grupos específicos. Pero también puede cuestionarse desde una perspectiva intercultural crítica.

En América Latina, el uso del concepto intercultural, en sus raíces se relacionó con la educación y los movimientos sociales. En particular, los conceptos de interculturalidad y Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se asociaron principalmente con los pueblos indígenas. De esta manera, se combinó el término intercultural contenido en el concepto de EIB, con una categoría unidireccional, lo que significa que es una forma educativa dirigida a los pueblos indígenas u otras etnias, incluyendo los pueblos afrodescendientes.

En general, existen dos conceptos en las normas y constituciones de la región: La educación intercultural bilingüe (EIB) y la etnoeducación. La EIB es la educación que el propio pueblo exigía para educación en su propia lengua y cultura. Un desafío importante en los estados, es el enfoque intercultural de los sistemas educativos, por lo que es necesario distinguir la EIB de la

interculturalidad como un aspecto que trasciende las políticas públicas en general y la política educativa en particular.

2.3 La Educación Intercultural Bilingüe y Los Sistemas Educativos de la Región

Como se señala en un documento elaborado para CEPAL y UNICEF (Corbetta-2018), la EIB y la etnoeducación, como forma de educación presupone lineamientos, prácticas, normas y formas institucionales que los sistemas educativos eligen para impartir educación a los pueblos indígenas y afrodescendientes.

Un enfoque intercultural de los sistemas educativos, se refiere a la educación intercultural para todos, lo que significa que atraviesa todo el sistema educativo y que tanto el criollo, el blanco, el mestizo están incluidos como sujetos pedagógicos, por ello, se está priorizando el trabajo que pretende eliminar los mecanismos de discriminación o subordinación, que ambos componentes reproducen entre los pueblos indígenas o afrodescendientes, por lo que la educación adquiere un papel muy importante.

Lo expuesto en el párrafo anterior, es fundamental porque son dos formas distintas de abordar la diversidad cultural. En otras palabras, el concepto de diversidad no significa sólo el otro, los pueblos indígenas o afrodescendientes, sino todos: criollos, mestizos, pueblos indígenas, afrodescendientes y demás poblaciones. De esta forma, el enfoque intercultural y la EIB son dos formas de abordar la diversidad cultural en la educación.

Considerando el desafío de la inclusión social y la cohesión social, una sociedad más inclusiva, es decir, que desactive el racismo y las jerarquías y genere cohesión social, viene del lado en que se conjugan estas dos formas de trabajar en educación:

- Los pueblos indígenas o afrodescendientes que exigen del Estado, el derecho a la educación en base a su cultura e idioma

- Interculturalizar los sistemas educativos que trabajan con criollos y mestizos.

Cuando ambas formas de interculturalizar, se trabajan desde un enfoque intercultural crítico, la cohesión social y la igualdad para todos es una realidad. El análisis realizado en el mencionado trabajo de CEPAL y UNICEF, encontró un grupo de países que contemplaban ambas formas de abordar la diversidad en sus políticas educativas.

Para encontrar el resultado anterior, se utilizaron las siguientes fuentes, el acervo en el ámbito de la educación, leyes educativas, además de las instituciones creadas en la materia, planes y programas dirigidos a toda la población. El análisis muestra que, en términos de material normativo, ambas formas de abordar la diversidad están de alguna manera presentes en: Colombia, Brasil, Bolivia y Venezuela. En cuanto a las instituciones establecidas, planes y/o programas que apuntan a todos los sectores de la sociedad de manera intercultural; Colombia, Costa Rica, El Salvador y República Dominicana se observaron con al menos una iniciativa enfocada a toda la población; Brasil se han identificado al menos en algunas iniciativas, mientras que Bolivia y Ecuador tienen al menos dos programas, igualmente, existen actividades de este tipo en México y Perú.

2.4 La Interculturalidad, Las Políticas Públicas y Los Sistemas Educativos

Mirando las instituciones, planes y programas que apuntan a todos los sectores de la sociedad, aparece un fuerte desafío para superar dos iniciativas educativas en este sentido: proyectos piloto y acciones coyunturales como intervenciones concretas.

En algunos casos, hay una actividad que trabaja con todos los sectores de la sociedad, pero en un período de tiempo muy corto o específico, por ejemplo actividades realizadas en el marco de la semana de la diversidad. Pero lo que pretende identificar son políticas estables, de largo plazo y que funcionen en todos los niveles educativos.

Para comprender lo que significaría un enfoque intercultural, para la política pública en general y para los sistemas educativos en particular, consideramos los dos niveles más amplios desde el punto de vista de la política: la acción a nivel estatal, los diversos poderes y actividades de los ministerios de educación.

Analizando las actividades a nivel de los estados nacionales, en sus diversos poderes, llegamos a la conclusión de que se necesitan acciones e iniciativas en todos los países y los diferentes poderes del estado, es decir que la interculturalidad es la base en leyes, reglamentos ministeriales, carreras en la gestión, formación de equipos directivos y técnicos. Las medidas deben repetirse en los ministerios, en los poderes estatales: ejecutivo, legislativo y judicial.

Para el sector educación, el trabajo realizado en el estudio requiere la conformación de mesas técnicas que involucren a los pueblos indígenas y afrodescendientes, así como la consulta a los consejos comunitarios de estos pueblos indígenas. Esta asesoría debe incluir la formación de equipos administrativos y técnicos de los Ministerios de Educación, formación intercultural, revisión de currículos en el contexto de la formación docente intercultural y elaboración de materiales didácticos en los diferentes niveles educativos.

Un elemento importante y urgente, cuyo análisis aún está en curso, es conocer cuánto del presupuesto se destina a la educación intercultural bilingüe y actividades relacionadas con la interculturalización de los sistemas educativos. La visibilidad de esta información para todos los ciudadanos, es sin duda una de las principales responsabilidades de los países de la región, ya que esta información no es muy accesible.

Capítulo 3

La Educación Intercultural Visión desde el Sur

El siguiente capítulo, persigue realizar un análisis crítico de la situación global educativa, evaluando como las naciones del Sur, a menudo con orientaciones epistemológicas indígenas y no hegemónicas, preparan a las nuevas generaciones para un futuro sostenible en la región, con la premisa, de mantener la aseveración, que las escuelas y las instituciones educativas son lugares importantes donde se produce el conocimiento.

A pesar, de ser cierto el enfoque, que la educación no puede ser considerada como una panacea, que pueda cambiar positivamente la situación de los países de la región, no existe duda, que la educación y los conocimientos derivados de ella, son factores importantes para promover sociedades que tengan la posibilidad de reducir la situación de pobreza y la promoción del desarrollo sostenible dentro del sistema global.

Examinando los discursos educativos del planeta, se encuentra evidencia de una arquitectura global de la educación (Jones-2007). La arquitectura global de la educación, o el discurso de la educación global, influye significativamente en el funcionamiento de los sistemas educativos en varias partes del mundo. Discursos educativos hegemónicos mundiales, tiene lugar en países con sistemas socioeconómicos y políticos heterogéneos, promovido en gran medida por el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional (FMI), las Naciones Unidas, las Organizaciones No Gubernamentales Internacionales (USAID, Save the Children, entre otros).

La transferencia epistemológica, además de sus impactos a nivel nacional e internacional, afecta la calidad de la educación, contribuyendo a la alienación cognitiva de los estudiantes del sur, llevándolo a escuelas con culturas totalmente diferentes.

3.1 La Homogeneización en las Escuelas

El sociólogo y lingüista británico Basil Bernstein, en el año de 1971 presentó aportes académicos, relacionados al encuentro en el aula de clases, de niños de clase trabajadora con aquellos considerados de clase media inglesa, dejando en evidencia las cultura extraña que aquellos niños de clase trabajadora encontraron en las escuelas del Reino Unido. Esta situación, analiza los efectos alienantes de la cultura y epistemología del aula. Tomando como base este ejemplo, lo trasladamos a los estudiantes indígenas, quienes sufren porque los saberes que traen de sus hogares, no se discuten y no se evalúan en el aula, esto motivado que los discursos educativos del Sur aún siguen vinculados a la producción de conocimiento de las culturas Eurocéntricas.

Esta alienación crea un choque epistemológico, que crea serios problemas de aprendizaje para los estudiantes, un desafío que la mayoría de los países del Sur no abordan adecuadamente. Esto porque los estudiantes traen conocimientos indígenas informales de casa al aula, que son epistemológicamente diferentes, de aquellos en los que se basan las políticas y los planes de estudios escolares, debido a que estos conocimientos originales no se tratan con seriedad y amplitud en el plan de estudios escolar, la exposición a ellos es a menudo alienante.

Experimentar una falta de reconocimiento de la herencia cultural y epistemológica de la persona, afecta la socialización secundaria y la construcción de la identidad, enviando señales negativas sobre qué es un conocimiento importante y qué no lo es (Darnell & Hoëm-1996).

Reconocimiento de saberes indígenas Según Horsthemke (2004) se refiere:

Restauración del patrimonio cultural o tradicional; descolonización de la mente y el pensamiento; reconocimiento y aceptación de la autodefinición desarrollo; protección contra la nueva colonización; legitimar o validar prácticas y cosmovisiones indígenas; advertencia contra el sometimiento y opresión general de la naturaleza por parte de racionalidades, ciencias y tecnologías no indígenas.

El efecto alienante de la educación colonial lo describe Ngugi (1981) en “Descolonizar la mente”:

“La alienación colonial tiene dos perspectivas relacionadas: Una activa (o pasiva) referente al desapego de la realidad, otra también activa (o pasiva), pero referente a la identificación con lo más externo al entorno mismo, es algo así, como separar la mente del cuerpo, a mayor escala, es como crear una sociedad con cuerpos sin cabeza.”

La participación de conocimientos de poblaciones originarias significa que la propia experiencia del estudiante y el entorno familiar se transforman en aspectos de mayor importancia. Como lo afirma Semali y Kincheloe (1999):

“Se plantea la hipótesis, que cuando el aprendizaje se adapta a las necesidades locales, tanto los medios educativos indígenas como los formales, pueden tener un efecto estimulante en la vida de los estudiantes, algo así, como sensibilidad hacia las formas tradicionales y las normas sociales, que los miembros de la comunidad refuerzan, mientras que la educación será importante y conduce a una práctica curricular culturalmente relevante”.

Nos referimos nuevamente a las experiencias de Ngugi (1981), en su época de estudiante:

“Fui a la escuela, una escuela colonial, y esa armonía se rompió. Mi idioma de educación ya no era mi idioma cultural, el inglés se convirtió en el idioma de mi educación formal. En Kenia, el inglés se convirtió en más que un idioma: era un idioma y todos los demás idiomas tenían que inclinarse ante él con respeto. Entonces, una de las experiencias humillantes fue ser sorprendido hablando “G Kuyu” cerca de una escuela. El culpable recibía castigo corporal, o era obligado a usar una placa de metal alrededor de su cuello con leyendas como “Soy Estupido” y “Soy un Burro”.

Las experiencias antes mencionadas, que van más allá del tema del lenguaje, crean sentimientos de inferioridad y a veces agresividad en la persona. Es alienación, cuando la cultura y la autocomprensión de una persona, son

constantemente apartadas y vistas como menos. Esta alienación y percepción de los colonizados o indígenas, como diferentes e inferiores se refleja en ellos mismos y se basa en un concepto que Fanon (1967) llamó la dicotomía “Manicheana”, donde da lugar a la irreconciliable oposición discursiva entre el colonizador y el colonizado.

Octave Mannoni (1956), explicó etno-psicológicamente la situación de los colonizados, que sufrían de un complejo de dependencia, en lo anterior El Renato Constantino (1971) expresó:

“Vemos nuestro presente con tan poca comprensión como nuestro pasado, porque se nos ocultan aspectos de nuestro pasado que podrían iluminar el presente. Este ocultamiento es el resultado de un proceso educativo sistemático, caracterizado por una profunda inculcación de valores y actitudes coloniales, que no podría ser tan eficaz, si no se nos negara el acceso a la verdad y parte de nuestro propio contenido escrito.”

Ignorando las historias, culturas y epistemologías indígenas, el currículo modernista prioriza una cosmovisión particular, una visión que rara vez se considera problemática en ciertos niveles. Ali A. Abdi (2006) argumenta que la arquitectura educativa global representa el "Imperialismo Moderno"; algunos pueden llamarlo colonialismo benigno que continúa contribuyendo al subdesarrollo de África y sus pueblos. Abdi también argumenta que la globalización no pretendía desarrollar personas africanas, pero sus prescripciones educativas empeoran la situación de los niños africanos. El Sur ignora casi por completo cómo el discurso educativo hegemónico, los currículos escolares y universitarios, promovidos por los estados, impulsa el sistema mundial capitalista y la globalización, que favorecen sectores de poder.

La importancia de priorizar la epistemología Occidental, además de su efecto alienante, tiene que ver con el hecho de que la epistemología hegemónica y el discurso educativo impiden efectivamente la crítica del actual legado epistemológico neocolonial y el sistema mundial hegemónico con sus características opresivas. Esto es posible porque la epistemología hegemónica y su traducción al discurso educativo, no tiene rival en las escuelas. Tal discusión fortalece el control epistémico de los países periféricos, que ya están sintiendo los efectos negativos del actual orden mundial.

Desafiar este saber hegemónico requiere destruir la epistemología occidental, la neo-colonización y el poder hegemónico, esto significa descolonizar el currículo y los discursos educativos en su conjunto. La comprensión internalizada de la transferencia de conocimiento desde Europa como la única y natural forma de generar cambios en el Sur, habla de una victoria epistemológica que se extendió por toda la región. La colonización de la mente de Ngugi es un término adecuado para ello. Como afirma Tucker (1999): Algunas culturas y sociedades están tan sobre-definidas por las representaciones Occidentales, que ya no se reconocen en los discursos que pretenden representarlas. Están llenos de significados, metas y proyectos forzados.

3.2 La Educación Occidental

Mientras el conocimiento Occidental, a menudo se transfiere al Sur de manera descontextualizado, el conocimiento indígena frecuentemente existe y se crea en contextos específicos. Es este marco contextual indígena, se presenta una ventaja comparativa sobre el conocimiento Occidental descontextualizado.

El tema, es qué tipo de educación, es prioritaria en relación con la enseñanza de las ciencias y la educación. La educación de ciencias moderna se ve a menudo como el resumen de los aspectos más importantes de la educación modernista, en conjunto con las matemáticas Eurocéntricas son la disciplina central. Las matemáticas Eurocéntricas se aplican y producen mediante la lógica axiomática deductiva y, a menudo, se las considera una disciplina neutral. Sin embargo, existe una controversia entre matemáticos, sobre sus pretensiones de certeza, universalidad y absolutismo; algunos argumentan que las matemáticas son conocimientos construidos socialmente, y que las afirmaciones de su universalidad tienen limitaciones culturales (Ernest-1998; Tymoczko-1986).

Como lo señala Ernest (2007), el papel de las matemáticas es inseparable de la ideología del capitalismo-consumo, a través del cual ayuda a mantener el dominio económico de los países. Los etno-matemáticos han demostrado durante mucho tiempo la complejidad del conocimiento matemático alternativo, no Occidental, eliminado del currículo como infantil y primitivo. Elegir un tipo de representación matemática sobre otro significa poder controlar qué representaciones son "racionales" y cuáles son "primitivas" (D'Ambrosio-1997).

Aunque la noción de que las ideas matemáticas se liberan de la cultura y los valores se ha probado falsa, y por lo tanto degradada, los intereses y las presiones sociales la han preservado. Hasta hace poco, las matemáticas eurocéntricas se disputaban en el aula, por lo que se pasaba por alto un importante conocimiento matemático sobre los "márgenes". Como señala George Cheverghese Joseph (1997):

“La contribución de los colonizados fue ignorada y devaluada como parte de una lógica de subyugación y dominación, e ideológicamente apoyada por las élites del Sur, condicionadas por el mismo sistema educativo en el Norte.”

Según Ubiratan D'Ambrosio (1997): La ideología toma un giro más sutil y pernicioso, con efectos más duraderos y disruptivos, cuando se conecta con la formación de cuadros expertos y antiguas clases intelectuales coloniales que constituyen la mayoría de los llamados países del Tercer Mundo. No debemos olvidar que la colonización creció en una relación simbiótica, con la ciencia moderna, especialmente las matemáticas y la tecnología.

Además, los etno-matemáticos criticaron la opinión de que la historia de las matemáticas fue en gran medida el resultado de desarrollos en Europa y países con colonizados bajo esa cultura, argumentando que el renacimiento de las matemáticas árabes en los siglos VII y XII, produjo un flujo de conocimiento matemático hacia Occidente. Europa que ayudó a dar forma al ritmo de desarrollo para los próximos 500 años (Rivera y Becker-2007).

Pero Europa se apropió de este conocimiento, utilizando las matemáticas como medio para hacer valer la supuesta racionalidad del poder hegemónico, que es característico en las culturas no occidentales. El enfoque en las etno-matemáticas, surge tanto del reconocimiento de la estrecha conexión entre cognición y cultura, como del deseo de crear algún tipo de equilibrio histórico e igualdad en el aula.

Hoy en día, hay estudios que muestran cómo diversos grupos indígenas han desarrollado habilidades y prácticas matemáticas, ciertas prácticas, cuantitativas y cualitativas, como contar, pesar, medir, comparar, ordenar y clasificar (D'Ambrosio-1999). El desafío es ver las matemáticas a través de

lentes no occidentales-europeos. Esto no significa que, desde una perspectiva anticolonial, las matemáticas deban enfocarse únicamente en las prácticas matemáticas de sus comunidades; Se debe tomar como punto de partida, investigar prácticas también fuera de la Comunidad.

La construcción de la identidad y de las identidades culturales, varía dentro de un grupo étnico dado, lo que significa que las prácticas matemáticas indígenas pueden no ser las mismas para todos los miembros del mismo grupo, y las prácticas etno-matemáticas, pueden incluso ser rechazadas por algunos por un número de razones diferentes.

Enfatizar ciertas convenciones matemáticas, puede evitar que los miembros del grupo evalúen esas convenciones, para aprender otros enfoques matemáticos. Ferdinand Rivera y Joanna Rossi Becker (2007) proponen una versión híbrida de las etno-matemáticas que debería cerrar la brecha entre la naturaleza abstracta, universal y contextual de las matemáticas Occidentales y la naturaleza situada, local y contextualizada de las etno-matemáticas. Se refiere a la convivencia, que puede ayudar a los estudiantes indígenas a no sentirse alienados en las escuelas, al tiempo que les ofrece oportunidades para sumergirse, en prácticas matemáticas que trascienden sus propias comunidades, lo que podría ayudarlos a liderar el desarrollo global.

Existen importantes razones, para ser bastante críticos, al momento de la transferencia del currículo matemático Eurocéntrico, sin considerar el entorno, las necesidades locales, por ello, se necesita una educación matemática crítica que, según Ernest (2007), significa capacitar a los estudiantes, individuos y ciudadanos de la sociedad, para desarrollar la autoconfianza matemática y promover la conciencia crítica y democrática.

A pesar de ello, estas filosofía de enseñar matemáticas, aun se encuentran en discusión y, aparte de unos pocos casos locales, no se han implementado en programas de educación general en ningún país (Ernest-2007), lo que indica, que hasta ahora había poco o ningún espacio para cuestionar los principios subyacentes de la educación, en la que se basa la arquitectura global.

Capítulo 4

Análisis de las Sociedades Multiculturales

A principios del siglo XXI, surgieron grandes expectativas sociales para resolver los problemas de igualdad y justicia, especialmente desde la perspectiva de la diversidad cultural y la multiculturalidad. Así lo prueban los voluminosos documentos publicados local e internacionalmente, así como los seminarios, estudios y congresos organizados. En estas actividades, las discusiones tienen como objetivo tratar temas relacionados con la multiculturalidad, y abordar elementos que ayuden a fortalecer el diseño de políticas públicas pertinentes.

El presente capítulo, emite algunos aspectos para el análisis crítico, sin mencionar que, si bien se enfatizó el multiculturalismo a principios de siglo, las diferentes culturas en el mundo no tienen las mismas oportunidades para sobrevivir y expresarse en el mundo moderno. La última década del siglo XX dio origen a sociedades multiétnicas; por ejemplo, así lo demostraron las batallas por la independencia y el reconocimiento de muchos países de la región.

Es también importante, reconocer el esfuerzo de los organismos internacionales, para tratar los asuntos de este tema. Por ejemplo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) suscribió la Declaración de Jomtien en el año de 1990, enfatizando la necesidad de la educación para todos. Las zonas de influencia y de lucha por la igualdad son importantes en un mundo cada vez más multicultural. Los logros educativos deben revisarse y evaluarse, con la finalidad de plasmar una demostración del progreso en estas áreas según sea necesario.

Específicamente, al finalizar la segunda década de este milenio, conviene hacer un recorrido por los cambios educativos multiculturales. Para ello, mostrar la realidad de la situación de la región y de esta manera, realizar una apertura para la discusión y el debate sobre los avances logrados en estas dos décadas. El objetivo es encontrar los caminos necesarios, para lograr una sociedad plenamente multicultural, tal y como se recoge en los documentos propuestos por la UNESCO.

4.1 Antecedentes

Unos datos ineludibles, para entender la realidad actual, es iniciar explicando la forma en que se dividió el mundo a fines de la década de 1980. Para ese momento, existían dos posiciones: una Oriental y la otra Occidental, encabezadas por la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (Unión Soviética) y los Estados Unidos, respectivamente. Ambas tenían una visión diferente del futuro, donde el socialismo o el capitalismo era el estandarte de la lucha social, ideológica y política.

Para ambas potencias existía un tercer mundo, donde la marginación, la pobreza y el hambre eran fantasmas de carne y hueso que vagaban por el planeta. En un mundo donde todo estaba ordenado o separado, y la verdad o el error estaban en juego por la verificación empírica y teórica.

Era necesario ponerse del lado de los puntos de vista funcionalistas, estructuralistas o desarrollistas. El poder coercitivo y negador de los paradigmas, se convirtió en creencias oficiales, doctrinas dominantes, verdades establecidas que definieron estereotipos cognitivos; eran ideas no examinadas, creencias populares sin fundamento, disparates triunfantes, el rechazo de la evidencia que permitió que dominara el conformismo cognitivo e intelectual.

Se presenta el colapso de esa cosmovisión, con la caída del muro de Berlín, que representó no solo la derrota del régimen socialista y la victoria de su oponente, fue un derrumbe de un entendimiento diferente, donde las ideologías y los anhelos de un mundo mejor y diferente colapsaron ante el auge del capitalismo, los mercados y el neoliberalismo. El fundamentalismo de mercado se extendió rápidamente, y con él se observó el debilitamiento de la capacidad de los estados nación para regular sus economías.

El final de la Guerra Fría, como resultado del colapso de la Unión Soviética y cambios acelerados en la comunicación, fueron acontecimientos en el mundo, que dieron paso a una nueva era, la era de la globalización. Con la globalización se presentan la crisis de las naciones, por aquello, que durante la

toma decisiones económicas y políticas, su entendimiento se convierte obsoleto para luchar contra problemas locales engullidos por procesos globales.

Por lo tanto, las organizaciones internacionales tienden a ser necesarias para tomar la iniciativa y crear lineamientos económicos y políticos en el ámbito internacional. El Consenso de Washington es una expresión clara de este nuevo orden mundial. Organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la UNESCO, la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y la Organización Mundial del Comercio (OMC), que establecen directrices sobre aspectos políticos y económicas mundiales.

El impulso hacia la globalización y la necesidad de la libre circulación de mercancías está allanando el camino para acuerdos regionales de Tratados de Libre Comercio (TLC), también posibilitan el surgimiento de bloques comerciales como la Asociación para la Integración Latinoamericana, la Cooperación Económica Asia-Pacífico, el Mercado Común del Sur de Europa (MERCOSUR), la Comunidad del Caribe y la Unión Europea.

Todos se crean a partir de la aplicación de la libre circulación de capitales, mercancías y en algunos casos personas. El capitalismo victorioso ya se extiende sin límites, y los límites se desdibujan por la necesidad del capital de obtener mano de obra barata. La distinción entre oriente y occidente deja de existir, y las palabras norte-sur, desarrollado, subdesarrollado o tercer mundo pasan a formar parte de la historia.

Todo esto en una nueva realidad, que muestra la influencia del poder de los organismos multilaterales que imponen sus reglas a los países pobres, que deben seguir instrucciones, recomendaciones económicas y políticas sin resistencia para lograr su desarrollo. La globalización que estamos presenciando es de naturaleza económica; sin embargo, esto perturba la cultura, pues se abrieron procesos complejos que se creían derrotados.

La xenofobia, el racismo y el dogmatismo religioso se hicieron presentes, y lo inesperado se convirtió en incertidumbre. El entorno comunitario que

mantenía a salvo al individuo se desmoronó y, como resultado, la capacidad individual se desprendió, como señaló correctamente Young:

"En el colapso de la comunidad, se inventa la identidad" (Young-1999). La globalización rompe la unidad del Estado y la sociedad nacional, crea nuevas relaciones de poder y competencia, así como conflictos e intersecciones de actores con identidades, espacios, situaciones y procesos sociales, fuera del mismo Estado-nación y sus fronteras."

Es decir, en los mundos simbólicos de la industria cultural global, la ecuación estado-sociedad-identidad también desaparece, por lo que la idea de vidas posibles no se entiende ni nacional ni étnicamente, tampoco por los opuestos de pobres y ricos, sino sólo en una sociedad global (Beck-1998). La globalización impone nuevas formas de cultura, disuelve las identidades nacionales y socava los viejos sistemas de unidad social.

Los estados nacionales ven el surgimiento de identidades desconocidas, que algunos críticos identifican como la limpieza étnica. Asistimos así al colapso de las mediaciones sociales del Estado todopoderoso, la decadencia del Estado significa el colapso de los sistemas sociales, políticos, culturales y administrativos integrados en el referente del Estado nacional. Esto conduce al colapso de las identidades; por lo tanto, las culturas marginadas exigen un reconocimiento y una invitación a participar en las culturas de la globalización.

La nueva realidad global encierra la promesa de un mundo con horizontes más amplios, una oportunidad para avanzar en la comprensión política y obtener una experiencia cultural cosmopolita. Lo global se presenta entonces como el surgimiento de una sociedad civil globalizada, que se manifiesta en el aumento de la capacidad y el deseo de las personas de controlar sus propias vidas. Este proceso es complejo; sin embargo, representa una mayor autonomía y liberación tanto para los individuos como para las culturas previamente olvidadas, y destaca los estilos de vida de cada uno con implicaciones globales.

En otras palabras, la imaginación social emergente se basa en la idea de que lo que se hace localmente tiene un impacto global, se trata de un cambio social plasmado en el principio ambiental "pensar globalmente, actuar

localmente”. La idea de obedecer las normas establecidas por la comunidad, interiorizándolas e incluso la compulsión de seguirlas se debilita. Ahora el individuo es consciente de su propia libertad, se libera identificándose con ciudadanos libres, ya no se contenta con heredar principios morales establecidos, sino que quiere participar activamente en este nuevo proceso social. Asistimos a una nueva referencia donde el actor deja de ser social, se vuelve hacia sí mismo y se define por lo que es, ya no por lo que hace (Touraine-1997).

La globalización enarbola la bandera de la libertad y con ella debilita, limita y condiciona el poder del Estado; la política del Estado-nación pierde su soberanía frente a las demandas individuales, sociales y comerciales. Sin embargo, el Estado-nación en sí mismo no desaparece, sino que se reforma en función de las nuevas necesidades de cambios estructurales. Está dominado por el manejo macroeconómico, la inflación, el déficit del presupuesto público, la balanza de pagos y las funciones garantizadas al individuo como salud, educación, vivienda; el estado mínimo es una realidad y la ideología liberal está presente con él.

La globalización obliga entonces a un modelo político, económico y social basado en el desarrollo del mercado, que ya se mueve sin restricciones, como dice Bauman (2005):

“El capital viaja liviano, con equipaje en mano, una simple maleta, un teléfono móvil y una computadora portátil” (Bauman-2005). Además, la libre circulación de bienes crea una mayor necesidad de libertad, que aumenta dinámicamente a medida que se derrumban las restricciones impuestas por los Estados-nación a sus ciudadanos.”

Asimismo, la globalización provoca no sólo el crecimiento de la individualidad, sino también la lucha por el reconocimiento de la diversidad. En este escenario, el multiculturalismo parece reclamar sus derechos, sobre todo porque la idea de homogeneidad y universalidad fue creada antes; por eso hay movimientos de diversidad. En el ámbito multicultural, estas luchas se expresaron con fuerza a fines del siglo XX, principalmente por parte de los movimientos indígenas que emergieron en los países de la región.

Además de lo anterior, los nacionalismos reivindican lo propio en Europa, la Unión Soviética se disuelve para dar paso a naciones que reclaman su independencia, Yugoslavia vive conflictos bélicos y surgen luchas raciales y xenóforas, ejemplificadas en las luchas en Sudáfrica. El multiculturalismo exige la participación en este nuevo orden mundial. El reconocimiento del otro, que sólo es posible haciendo valer el derecho a ser sujeto. Políticamente, es necesario reconocer la diversidad y con ella tratar de proteger a las comunidades minoritarias, desarrollando rápidamente reglas generales que garanticen el derecho a pertenecer a este concierto global, donde antes estaban excluidas.

4.2 La Participación de los Organismos Internacionales

Situando el inicio de la globalización en el momento de la caída del Muro de Berlín en 1989, sorprende que la UNESCO iniciara una investigación para redactar una declaración sobre la importancia de la educación para el desarrollo humano. El documental se destaca por su perspectiva sobre los acontecimientos de la década de 1990, principalmente sobre las necesidades de varios pueblos y culturas. Así, afirma:

“La continua demanda de esta pequeña cantidad, refleja tanto una preocupación general, por las deficiencias de los sistemas educativos a nivel mundial, como una creciente conciencia de la importancia vital de la educación básica, en el desarrollo social (UNESCO-1990).”

A la luz de los acontecimientos de la década de 1990, el punto de partida del desarrollo global se basa en dos aspectos, económicamente el Consenso de Washington y socialmente la Declaración Mundial de Educación de Jomtien de Tailandia. Se puede decir que la estrategia de desarrollo humano se deriva socialmente de la idea de que todo ser humano debe tener necesidades básicas como la salud, la alimentación y la educación. Así, los procesos educativos son importantes, porque el aprendizaje forma el vínculo entre el desarrollo individual y social.

A partir de la premisa indicada en el párrafo anterior, las comunidades marginadas, los pueblos sometidos y las etnias olvidadas requieren que reciban herramientas educativas básicas para integrarse a un mundo que ha marginado sus saberes y su cultura. Así varios artículos enfatizan la superación de la

discriminación y el derecho a la educación en la lengua materna, como, por ejemplo:

Artículo 3 – Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad

4. Hay que empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos: Los pobres, los niños de la calle y los niños que trabajan, las poblaciones de las zonas remotas y rurales, los nómadas y los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, los desplazados por la guerra y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación.

Artículo 5 – Ampliar los medios y el alcance de la educación básica

La alfabetización en la lengua materna refuerza la identidad y la herencia cultural. (UNESCO-1990).

Por lo tanto, la Declaración de Jomtien representa un nuevo modelo, que debe implementarse y que abre el debate sobre la importancia de la educación como parte del desarrollo humano, especialmente cuando se basa en la necesidad de capital humano. Esta declaración también es la base para ver la diversidad y la multiculturalidad como elementos que las organizaciones nacionales e internacionales deben tener en cuenta.

Es por ello por lo que la UNESCO, ya en el nuevo milenio, incorpora esta realidad en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, publicada en noviembre de 2001. Confirmando la importancia de la diversidad y la pluralidad para la humanidad, que debe ser reconocida como el principal punto de partida para la planificación de la diversidad cultural y la política nacional orientada al desarrollo social.

El documento de la UNESCO que reconoce la diversidad cultural emerge 10 años después de la Declaración de Jomtien y representa un instrumento legal

internacional dedicado a todos los aspectos relacionados con la diversidad cultural (pluralismo cultural, derechos culturales, creatividad y solidaridad internacional). Además, enfatiza los vínculos orgánicos entre el pluralismo cultural y el desarrollo de las capacidades creativas de la sociedad que revelan valores, identidades y significados. La Declaración establece la diversidad como “patrimonio común de la humanidad” y hace de su protección un imperativo ético inseparable de la dignidad humana.

La Declaración no es sólo un instrumento jurídico internacional, sino que en definitiva significa la necesidad de aceptar que todas las culturas, son parte de este mundo global y que se debe buscar el desarrollo de toda la humanidad. Una breve mirada a los artículos de esta declaración permite comprender la importancia y alcance del reconocimiento y aceptación de la diversidad cultural.

Si bien la Declaración apoya el reconocimiento de la diversidad cultural, la globalización debe incorporar estos factores en las políticas que promuevan el desarrollo económico. Dado que la globalización no se trata solo de mercados y capitales, sino también del origen de sociedades más ricas, es necesario promover políticas inclusivas y no aumentar las desigualdades excluyentes. En esta forma de pensar, considerando el desarrollo de sociedades igualitarias, debemos enfatizar la educación, no solo para lograr esta expansión, sino también para cuidar los aprendizajes necesarios para hacer que los diferentes grupos sociales sean parte del global, el proceso de formación de este nuevo orden mundial basado en los mercados y el consumo.

Ningún individuo o cultura debe quedar aislado, por ello, es necesario incluir la multiculturalidad. Entonces se conforma un nuevo grupo de fuerzas económicas y culturales, que da pautas al modelo neoliberal, donde la producción del sector técnico industrial deja de ser el eje principal del desarrollo socioeconómico y da paso a la producción y el movimiento en el sector información, así, se traslada el modelo de desarrollo basado en la producción y el trabajo al basado en el conocimiento y su uso.

La educación tendrá una dimensión estratégica, y ya no estará relacionada con la formación de la fuerza de trabajo, sino con las exigencias del desarrollo tecnológico, el incremento de los medios de comunicación y la creciente producción de información. Asimismo, el discurso de la globalización y el

predominio de la lógica del mercado refuerzan el viejo concepto de capital humano y justifican más que nunca la necesidad de repensar la educación, en el contexto de las nuevas demandas sociales, incluida la diversidad y multiculturalismo.

4.3 Aspectos para la Reflexión

Es realmente cierto que el multiculturalismo prospera en un mundo excluyente, dominado por el consumo, el valor del producto y su relación con la satisfacción individual, el modelo dominante basado en el capitalismo se ha visto reforzado por el libre mercado, con la economía monetarista y la privatización de todo lo que puede traer beneficios económicos en un mercado limpio sin intervención del gobierno, donde la educación, la salud, la vivienda y la alimentación están disponibles para quienes pueden pagar por ellos.

Por tanto, los procesos de creación de una nueva realidad deben estar orientados a sus ideologías y formas de ver a todos los miembros de la sociedad, independientemente de la etnia o grupo social al que pertenezcan. El multiculturalismo en el mundo neoliberal conduce a un fortalecimiento de la tolerancia y aceptación del otro en la convivencia cultural; sin embargo, hay que tener cuidado aquí, porque el juego real de intercambio de objetos e información en la sociedad global de libre mercado no conduce a la aceptación de la diferencia y la diversidad en su versión original, sino a la sutil imposición de modelos culturales (Pérez-2004).

Es necesario aclarar que, para el gran capital, la expansión cultural une diferencias que deben integrarse al mercado de consumo. Entonces la opinión es que al acercarlos se crea homogeneidad por su difusión. A pesar del aspecto complejo del desarrollo de la multiculturalidad, la promoción de este proceso debe ir acompañada de avances en el desarrollo humano y la comprensión de que la diversidad es una realidad que se debe enfrentar para convivir en un mundo que requiere igualdad y justicia. El progreso de las comunidades debe juzgarse sobre la base de su capacidad para ejercer su libertad, que el desarrollo requiere.

El desarrollo de las comunidades está relacionado con el desarrollo de la sociedad y el de la humanidad. Para lograrlo, es necesario hacer hincapié en la educación. Por lo tanto, se debe poner sobre la mesa que la igualdad no significa

cobertura total, sino la capacidad de los sistemas para representar a los diferentes sectores de la sociedad nacional, incluyendo la diversidad y la multiculturalidad.

Sólo así se darán los pasos necesarios, para que la integración de la educación multicultural sea considerada un objetivo principal. El camino no es fácil, sin embargo, los esfuerzos realizados durante dos décadas, por pequeños que sean, son un importante paso adelante, especialmente ante las dificultades que enfrenta el multiculturalismo y la expresión de la diversidad en un mundo neoliberal donde la homogeneidad es el camino por seguir para el desarrollo de la humanidad.

Capítulo 5

La Interculturalidad en la Práctica

5.1 La Interculturalidad en el Debate de las Ideas

En general, se puede decir que el diálogo intercultural ha dejado hoy en día, algunos aspectos positivos, entre ellos mejores oportunidades para que los jóvenes indígenas accedan a la educación superior, esto significa un avance importante al impulso del proceso de la democratización de las instituciones educativas, la aceptación étnica de los estudiantes, además del reconocimiento del aporte de la cultura indígena a la sociedad, lo fomenta una transformación creciente de las escuelas. Sin embargo, este debate de alguna manera, tanto en el aula como a nivel práctico de la escuela, paralizó las iniciativas de los docentes en su empeño por democratizar la enseñanza y promover la apertura a las innovaciones pedagógicas.

La década del siglo XXI se caracterizó por la confusión cultural. Durante este período, incluso se convirtió en un eje transversal de la política pública y fue considerado un tema central de debate en los círculos académicos. En efecto, cada vez aparecieron más publicaciones y se organizaron todo tipo de eventos para discutir qué entendemos por interculturalidad y qué queremos comprender con este concepto. Las definiciones se presentaron, y siguen dirigidas a un entendimiento común entre los diferentes sectores académicos y actores institucionales. Con el fin de manejar conceptos comunes y una jerga institucional común de interculturalidad y diversidad cultural.

Algunos países, como por ejemplo México, crearon dependencias gubernamentales, con la emisión de un documento denominado Marco Conceptual de la Campaña Nacional por la Diversidad Cultural (Embriz-2011), cuyo objetivo era presentar tres conceptos de referencia obligatorios para la planificación de la comunicación con enfoque intercultural, y así crear un medio de comunicación que ayude a difundir el concepto de cultura y diversidad cultural a una población más amplia.

Flotaban definiciones que poco explicaban los significados correctos de los términos, y menos influían en el desarrollo de la política educativa, al contrario, confundían el tema. Ciertamente, los debates crearon distintas variantes de debates cerrados y flexibilizaron el aparato gubernamental encargado de planificar las políticas públicas. He aquí un balance sumamente alentador que muestra un reconocimiento creciente de los derechos indígenas, la necesidad de repensar la enseñanza académica intercultural, la reeducación, la creación de una ciudadanía indígena diferente y la aceptación de que los propios pueblos indígenas son los constructores de su propia vida (López-2011).

Contrario a lo anterior, encontramos críticas a la interculturalidad como política pública. Sin duda, el propósito de esta crítica es cuestionar su pérdida de vínculos con los movimientos sociales y sus principales referentes políticos; sus opositores reclaman la interculturalidad como un discurso político democratizador (López-2011), descolonizador (Walsh-2009) y autónomo (Díaz-Polanco-2006) capaz de cuestionar el sistema y los soportes etnofágicos del poder sistémico. Visto desde esa perspectiva crítica, la interculturalidad, la diversidad y la globalización son procesos que el Estado puede convivir e incluso adaptar para su propio beneficio y desarrollo, lo que significa que también pueden funcionar como nuevos instrumentos de control estatal.

Puede decirse que el debate en torno a la definición conceptual de las características de la interculturalidad tuvo un efecto paralizante en los docentes, principalmente, porque no pudieron extraer de él definiciones prefabricadas o recomendaciones pedagógicas adecuadas, a través del cual realizan actividades interculturales en sus aulas, sin caer en la aplicación mecánica de conceptos y recomendaciones. En el mejor de los casos, tales discusiones empoderaron a los maestros para aplicar la interculturalidad como una comprensión instrumental de y algunas visiones definitorias de la cultura indígena, al contenido y la práctica académica.

También dieron lugar a declaraciones generales como: La educación intercultural es un trabajo en progreso, la interculturalidad funcional difiere de la interculturalidad crítica; definiciones que a menudo se utilizan para delimitar la interculturalidad. En el trasfondo de estos intentos de definir el término, existe una crítica generalizada en el ámbito académico y universitario a aquellas iniciativas educativas interculturales que se enfocan en las culturas indígenas ya sea para su recuperación o para su entrega como contenido educativo.

Encontramos argumentos muy radicales que sugieren que las prácticas docentes basadas en tales definiciones caen bajo la simplificación y la folklorización. Estos supuestos críticos asumen que las muestras etnográficas utilizadas por los docentes en los trabajos escolares no representan auténticamente las culturas indígenas, sino que, por el contrario, las distorsionan. En todo caso, se les pide que las representen como son esas culturas, y no como les gustaría que fueran.

Hay razones para estas estimaciones, pero también hay exageraciones que sin duda han desalentado las iniciativas de la educación intercultural. A quienes duden de ellos se les debería preguntar, qué entienden por cultura indígena. Creemos que los puntos de vista de los defensores de las culturas nativas folklorizadas o dramatizadas, y aquellos que desean su autenticación y asimilación también merecen un comentario.

Hablamos muchas veces en el sitio y con los propios maestros sobre las culturas indígenas, y a menudo surgieron preocupaciones. Lo primero era saber exactamente qué aspectos podían representar la cultura indígena en el ámbito simbólico, material y social; luego, qué costumbres podrían calificarse de nativas; y finalmente, cuál debe ser la autenticidad de las muestras etnográficas. Muchas costumbres indígenas pueden haber sido las de otros pueblos e incluso pueden haber compartido ciertos estilos de vida adoptados por los mestizos vecinos.

En síntesis, muchas de las culturas indígenas representadas por las muestras etnográficas son en todo caso modelos culturales coloniales, adoptadas por muchos pueblos indígenas, para hacer distinciones internas entre ellos mismos o pueblos indígenas y mestizos, y que se han conservado en la actualidad, dotando a cada uno de ellos de cierta singularidad. A nivel de representación simbólica, existen algunos elementos estructurales característicos de las culturas indígenas, como la visión del espacio y el tiempo, la antropomorfología del espacio, como eje de la vitalidad y el cuerpo humanos como centro del mundo (Galinier-1990).

Los conocimientos acumulados en el manejo del tiempo y el espacio son puntos de cristalización de la cosmovisión. En otras palabras, los pueblos

indígenas mantienen una cosmovisión viva que une los conceptos de espacio y tiempo, el concepto de persona y la teoría del destino; Pero hoy podemos percibir estos conceptos de la siguiente manera:

... trajes desgarrados, hechos a base de piezas y pedazos que ya no compiten con los saberes establecidos por la cultura occidental.

...Solamente algunos ancianos o chamanes detentan las claves del origen de los astros, de los distintos diluvios, del tiempo de los gigantes. Es un saber periférico, pero que sí puede surgir de manera espontánea durante el curso de un ritual e integrarse a las glosas que explican tal o cual secuencia. (Galinier-2001).

Si seguimos indagando, a algunos padres y madres de familia que quieren saber cuáles son los principales elementos de la cultura indígena hoy, nos encontramos con una composición de memorias y olvidos, muertos y vivos, objetos materiales y espiritualidad religiosa, cuentos y mitos, comidas y venenos, juegos de palabras y chistes y asignaturas pendientes que eludían el objetivo inmediato de crear un vocabulario cultural para llevar a cabo la enseñanza.

En ese momento, la búsqueda de claves históricas y semióticas de la cultura estaba más allá de nuestro objetivo docente inmediato, el proceso de interpretación de los elementos, y representaciones culturales, era quizás lo único que podemos hacer en las circunstancias dadas: visibilizar algunos fragmentos de la cultura indígena, manifestarlos en el aula y sumar a los saberes canonizados de la escuela; aunque desde un punto de vista pedagógico este material cultural no es más que una ayuda a la enseñanza y no su guardián. Al encontrarnos con los padres, nunca llegamos, como diría Galinier (2001), a la caja negra de la cultura, donde se guardan las claves importantes; solo encontramos piezas descoloridas y completamente rotas que quedan para la trituradora y el cementerio cultural.

Para las aulas, es recomendable contenidos culturales, consistentes en ejemplos etnográficos de recetas de comida, paisajes rurales, vida rural, fiestas, vestimenta tradicional, artesanías y prácticas agrícolas. El desmantelamiento de la caja negra indígena fue más allá de las metas inmediatas, pero es una de las

tareas pendientes, así como la posibilidad de que tales monogramas sirvan de base a las propuestas educativas en el sentido de que la cultura indígena no sea simplemente un complemento del currículo, sino la base de cómo enseñar, un código de comunicación pedagógica, y que se convierta realmente en un referente para la enseñanza, en la didáctica.

Es conocido que, para llegar a este punto, se necesita un estudio profundo de las culturas indígenas, es decir, que nos ayude a comprender las claves de la cultura en general, pero también los elementos indígenas y sus articulaciones con otras culturas, aunque tienen similitudes y diferencias entre culturas. A pesar de las aplicaciones mecánicas de los conceptos, hemos visto que los docentes crean culturas originales en sus escuelas todos los días, se podría decir que las reinventan, en el mismo sentido que Roy Wagner (2010) definió el fenómeno de la invención de la cultura como práctica humana especial, donde la invención es también cultura.

La especificidad cultural instrumentalizada por los docentes en la enseñanza se ha transformado en el contenido del aprendizaje de la escuela, que se transmite en el aula. Es decir, en lugar de enseñar a través de la cultura, reinventan las culturas indígenas a través de la folclorización y representaciones basadas en modelos ajenos a las culturas de origen. Como vemos, esta creatividad docente está más relacionada con la perspectiva de las escuelas y los conceptos culturales discutidos en ellas, que con los nuevos conceptos que la escuela como institución trata de implementar.

En otras palabras, tiene más que ver con la tradición escolar y su fabricación que con el sentido que pretende traer la interculturalidad. Además de enseñar creatividad, la reinención de la cultura indígena puede incluir el enorme impacto que los conceptos científicos de la cultura han tenido a lo largo de los años.

Por ejemplo, hoy en día, cuando los docentes hablan de comunicación intercultural, se refieren a la presencia de niños indígenas en las escuelas y la necesaria atención especial a este tipo de población, y no necesariamente a las definiciones de interculturalidad que se utilizan en las instituciones. Por el contrario, los maestros todavía usan el concepto de cultura para enfatizar la

distinción y diferenciación de la cultura nativa, de la cultura humana nacional y general, incluso para hacer ejercicios de contraste con la cultura local.

En ese sentido, los docentes, aunque abrazan la interculturalidad y la diversidad, sus comprensiones se asemejan más a la separación cultural. La referencia a la diversidad y al pluralismo cultural va casi siempre acompañada de la prueba de la existencia de algunos pueblos indígenas y de la presencia autónoma de la cultura, y se convierte así en una forma de hablar de tradiciones de los pueblos indígenas, cuya existencia es difícil de cuestionar. Si bien los docentes intentaron encaminar sus actividades hacia la interculturalidad e incluso implementar literalmente algunas de las recomendaciones de las instituciones educativas que la promueven, no escaparon a los viejos conceptos y formas de desarrollo.

Según Gellner, la cultura es lo que comparte una población y lo que la hace comunidad:

“Cultura y comunidad se definen en términos de una relación mutua, cultura es aquello que una población comparte y que la transforma en comunidad. La comunidad es una subpoblación de una especie, que comparte los rasgos genéticamente transmitidos, pero que se distingue de la población más amplia por algunas características adicionales; éstas, de una u de otra manera dependen de lo que la comunidad, o subpoblación, hace, y no de su equipamiento genético. (Gellner-1997).”

Los límites de la comunidad se definen de acuerdo con el comportamiento de sus miembros, es decir, los límites no representan una característica, sino que son límites que establecen diferentes intereses, como el territorio, la economía, el idioma, la religión, modales, entre otros. Todos estos son indicadores propios de las propias comunidades, que pueden representar intereses gremiales o conductas discriminatorias. Así, una comunidad puede hablar distintos idiomas sin barreras o compartir costumbres de distintos orígenes sin marcar distancias. Pero también puede ser al revés, que la diversidad lingüística genere diferencias y divisiones, o que las costumbres sean una excusa para utilizar la cultura como rasgo distintivo en una comunidad, que busca principalmente la unidad estructural.

La cultura como elemento distintivo puede jerarquizar a las personas que son miembros de un grupo o comunidad, como argumenta Bauman (1999). En estos casos, hay una comprensión jerárquica de la cultura, una cultura que se considera propiedad; producto heredado o adquirido; están a su vez relacionados con diversos intereses como los de clase, religiosos, étnicos, lingüísticos, de estatus o de prestigio. En este sentido, una cultura que está lejos de unir a las comunidades en unidades independientes únicas favorece el aislamiento y el cambio conflictivo tanto dentro como entre las comunidades.

La cultura como rasgo distintivo es también una parte propia de la persona, es un valor, característica, esencia, personalidad que se pone sobre las personas, las comunidades y sus relaciones. Una persona imperfecta puede ser moldeada por la cultura para lograr una personalidad socialmente aceptada, en tales casos la cultura se convierte en el ideal. Como trató de explicarnos Michel de Certeau (1986), es difícil hablar de cultura en plural cuando el concepto se entiende en su forma jerárquica, porque la jerarquización sólo tiene sentido cuando se habla de cultura como un ideal alcanzable (Baumann-1999).

La cultura en su forma jerárquica se refiere directamente a la existencia de posiciones estratificadas en la sociedad, diferencias caracterizadas por relaciones de superioridad e inferioridad, relaciones de dominio y subordinación, moderno y primitivo, educado y no educado, desarrollado y subdesarrollado, mestizos e indios, ricos y relaciones de subordinación. Otra cosa es que la educación intercultural lograda en las escuelas, no se diferencie de los procesos que promueven la diferenciación cultural. No debe olvidarse que en los primeros años de creación de una política de educación intercultural (2001-2005), se movilizaron recursos de manera intensiva, se ampliaron diversas posiciones y se puso un enfoque efectivo en la terminología institucional y académica.

De la lucha contra las diferencias culturales de este histórico y complejo pueblo indígena. Se ha argumentado, y aún se sostiene que los enfoques particulares de la educación indígena tienden a segmentar y diferenciar culturalmente, aunque en todo caso el objetivo de la educación intercultural es el contrario: promover el cambio en la relación desigual entre pueblos indígenas y no indígenas. Luz María Chapela (2006), argumenta al respecto:

“Estamos proponiendo una nueva manera de ver y asumir la diversidad cultural. Tradicionalmente y desde la cultura dominante que llamamos mestiza, habíamos pensado la interculturalidad siempre en relación con las culturas indígenas y habíamos pensado en términos de compromiso social con grupos y pueblos marginados. La interculturalidad había sido un asunto de compensación, asistencia y paternalismo.

Esta manera de concebir lo intercultural ponía, ante los ojos de los mestizos, a las culturas diversas en situación de objeto de compensación, objeto para la recepción, objeto no autónomo. Las relaciones interculturales como las concebimos ponen a todas las culturas en posición de sujeto en sí y en sujeto para sí y concibe la arena de la interculturalidad como un espacio de silencio a donde acuden con lo suyo propio, muchas diversidades para expresarse, para exponerse, para entrar en los otros y permitir que los otros entren, para intercambiar, para enriquecerse y recrearse.”

5.2 Aspectos de Atención de las Prácticas Interculturales de la Región

Para los docentes fueron muy importantes varios intentos de deconstruir los conceptos de cultura, interculturalidad y diversidad cultural y crear conceptos útiles destinados a cambiar los métodos de trabajo y transformar el aula y la escuela. Igualmente, valioso fue el papel del iniciador de discusiones especiales sobre este tema por parte de investigadores y funcionarios. Sin embargo, debemos admitir que la exposición de los profesores a la nueva jerga académica y profesional, tanto técnica como oficial, ha paralizado en algunos casos la discusión y empobrecido la acción, especialmente en situaciones donde sólo existe una necesidad.

La difusión parcial de las definiciones de cultura y educación intercultural era la única manera de entender el significado de la educación intercultural. Ante la falta de respuestas de orden metodológico específico, los docentes tomaron las medidas que ellos mismos consideraban necesarias para una práctica intercultural útil por ejemplo para celebración de fiestas, exposiciones etnográficas, revistas murales, danza, poesía y música indígenas, y en algunos casos se refiere a la adopción de himnos nacionales en lenguas indígenas en honor a la bandera, por lo que casi inevitablemente quedan relegados a alguna tarea que los críticos ven como una práctica especial de la cultura indígena.

Esta demanda no solo hizo que los docentes se preguntaran reiteradamente sobre el significado de la comunicación intercultural y la forma de practicarla, sino que también los pusiera frente a muchos dilemas con relación a la formación de conceptos críticos que son sólo comprensiones instrumentales, pero que, a falta de recursos auxiliares, orientan su actuación en el aula. En un extremo, los docentes actúan como si la comunicación intercultural tuviera un solo sentido y una sola respuesta a las demandas de la práctica intercultural, y en el otro extremo resisten y se reinventan.

Así es como la definición se aprende muchas veces o directamente aplicada sin el proceso pedagógico necesario, no porque el concepto sea engañoso, sino porque la evaluación y exigencias de la política institucional así lo exigen; a veces reinventan la tradición creyendo en aplicar buenas prácticas. En general, estos requisitos no incluyen información o consideraciones preliminares para los docentes, tienen el único propósito de orientar, pero no de relacionar sus esfuerzos con problemas específicos en el aula.

Aparentemente, las diversas funciones propuestas por sus principales impulsores hasta el momento no fueron lo suficientemente claras y no afectaron directamente los objetivos de cambiar las prácticas educativas tradicionales. Las dudas más frecuentes de los docentes están relacionadas con este requisito, por lo que se plantean sus demandas, si la educación intercultural es una tarea adicional y si puede desarrollarse como una actividad especial, fuera del currículo.

Otra duda amplia tiene que ver de cómo se canaliza el objetivo intercultural, cómo se puede procesar concretamente la interculturalidad, con qué métodos y estrategias. El tercer aspecto indaga si la interculturalidad es un contenido especial del currículo, un contenido continuo o más bien un aprendizaje fijo que involucra a la escuela y la comunidad en la formación de una nueva cosmovisión y toma en cuenta el papel de la educación en el currículo.

Está en juego la cuestión de cómo posibilitar una práctica intercultural efectiva por parte de los docentes, sin caer fácilmente en el tan criticado relativismo y el conocido esencialismo de la cultura primaria, sin simplificar el

objetivo de cambiar la realidad ni culpabilizar a los actores, las respuestas y logros. A este requerimiento se suman otros elementos conexos que complican la tarea de los docentes, especialmente cuando se les pide que incorporen nuevos conocimientos a su trabajo cotidiano y lecturas casi obligatorias sobre la realidad sociocultural de su escuela.

También sorprende que los docentes implementen diversas actividades que ofrecen diversas instituciones educativas, e incluso las presenten en forma de listado, como, por ejemplo: educación intercultural, educación en derechos humanos, historia urbana, educación ambiental, educación para la salud, también se añadieron a la lista la educación sexual y recientemente la violencia escolar. Estas actividades se realizan como parte de asignaturas que ellos mismos entienden que están separadas del plan de estudios y no encuentran ninguna conexión con sus planes de trabajo o incluso entienden que es una actividad adicional que debe incluirse de alguna manera, aunque piensan que están restando espacio y tiempo a los temas centrales del currículo escolar.

A pesar de tales requisitos institucionales, los maestros hacen suposiciones sobre los estudiantes indígenas que limitan aún más la misión intercultural de las escuelas. Algunos maestros en la ciudad o incluso en el campo (con indígenas y mestizos), creen que la llegada de estudiantes indígenas ha empobrecido las escuelas y creado una confusión general sobre el logro de las metas educativas en todas las áreas donde reina la pobreza y mezcla étnica. Estos supuestos se discuten en el sentido de que la falta de recursos puede provocar el empobrecimiento de las escuelas, así como la concentración de estudiantes indígenas, pobres y de baja expectativa.

Trabajar en una pésima infraestructura escolar con estudiantes pobres e identificados étnicamente ha creado estereotipos y estigmas dentro del propio sistema educativo, lo que hace que los objetivos interculturales y de igualdad sean aún más difíciles de lograr, especialmente si el argumento es basado en base de predicciones de rendimiento superpuestas (Míguez-2008), según las cuales los estudiantes indígenas no pueden alcanzar las metas académicas establecidas oficialmente y, por lo tanto, no merecen un esfuerzo adicional.

La presencia de los pueblos indígenas en las escuelas públicas de la ciudad moldeó profundamente la cultura escolar y la interacción entre docentes y

alumnos, dotándola de nuevos patrones de interacción en el aula sin suprimir la desigualdad; por el contrario, creemos que lo enfatizan. A los niños indígenas les cuesta comprender las formas de vida de los otros niños y entender las reglas escolares, por lo que tratan de evitarlas mediante prácticas de separación y aislamiento. Este retiro se interpreta como una forma de cultura escolar y se cataloga como una falta típica de reglas escolares para los niños indígenas.

Es un caso muy común que los niños se hablen en su idioma nativo frente al maestro, el maestro no los entiende y la acción se interpreta en contra de la norma escolar; o si, por razones obvias, no entienden las instrucciones se consideran desobedientes e irrespetuosos; así como cuando un indígena no contesta las preguntas del maestro y es catalogado como discapacitado, entre otros.

Tal desequilibrio en la convivencia escolar genera un ambiente caótico, ambiguo e impredecible en cuanto a los nuevos desafíos escolares, donde las desventajas están ligadas a las costumbres y lenguas indígenas que enfatizan la sincronía cultural y la desigualdad interna. El efecto debilitador de la interculturalidad puede ser analizado por dos tipos de situaciones: 1) la falta de atención de los docentes en la planificación de las políticas educativas y las tareas derivadas de la interculturalidad, en ambos casos, los docentes juegan solo roles pasivos y a veces de resistencia y 2) una ideología de incertidumbre y pesimismo que los docentes adoptan en esa discusión sobre las opciones de supervivencia interculturales e indígenas.

En las situaciones anteriores, la institución educativa, a la que le reportan los resultados, no trata a los docentes como trabajadores interculturales, es decir, productores interculturales y reformadores culturales, sino como mediadores de información intercultural y promotores de actividades interculturales, a menudo abstracto, exigente, extraño en las escuelas. Los maestros son vistos como parteras que facilitan el parto, pero no dan a luz según la frase de Bauman (1999), que se refiere a los roles menores y secundarios que se otorgan a los procesos educativos en la creación y formación de la cultura.

Otra situación aterradora en el debate sobre la interculturalidad en las escuelas es el desarrollo de una ideología de inseguridad y pesimismo, entre los docentes y la asunción de falsas interpretaciones sobre la preservación de los

pueblos indígenas. A través de tales prácticas falsas de transmisión de información, observamos varias comprensiones de la comunicación intercultural de los docentes, que por supuesto son ajenas a las opiniones de algunos expertos y a la tendencia de asociar la interculturalidad con las culturas indígenas.

Aunque los funcionarios dicen que la interculturalidad no se relaciona solo con las culturas indígenas, los docentes las utilizan como punto de referencia para formular argumentos. Al menos dos cosas vienen a la mente cuando se habla de comunicación intercultural relacionada con la presencia de los pueblos indígenas, una con la percepción del futuro de los pueblos indígenas, y la otra con la posibilidad de abordar pedagógicamente este tipo de interculturalidad.

Cuando se trata de las percepciones indígenas del futuro, vemos representado un sentimiento ambivalente de vergüenza y nostalgia romántica. La vergüenza es un sentimiento evidente del maestro cuando se da cuenta de que es cómplice de la situación en la que se encuentran los pueblos indígenas hoy (solo culpa y deuda histórica), y hablar de la grandeza de los pueblos indígenas del pasado es el aspecto romántico, principalmente para justificar rescates en sus escuelas, amparadas por un pasado glorioso.

Pero también hay que decir que en sus reflexiones hay pensamientos marcados por la incertidumbre, el desánimo y el pesimismo, así como manifestaciones relacionadas con las ilusiones de "purificación" y el deseo esencialista de conectar con el lejano pasado primitivo.

Los profesores a menudo expresan una seria preocupación por el destino de las culturas indígenas y su inherente marginalidad, pero también hay un creciente pesimismo sentimental en sus ideas, que puede entenderse como confusión y una sensación de fatalidad. En un principio, se puede suponer que este pesimismo es parte del pensamiento que se formó quizás como resultado de la influencia a largo plazo del colonialismo, la ideología de la confusión y la introducción del nacionalismo de destrucción cultural, pero también parte de la ideología de la derrota.

Muchas veces no se preguntan por el destino de los pueblos indígenas, dan por sentado que están destinados a desaparecer o pertenecen al pasado.

Cuando se les pregunta qué está pasando con las culturas indígenas y si pueden resistir la presión de homogeneidad de la cultura global, a menudo responden que las culturas indígenas difícilmente se pueden salvar y que no tiene sentido mantenerlas vivas. Lo que hacen en su escuela se ha considerado un requisito institucional, por lo que se preguntan si vale la pena el esfuerzo de hacer la tarea transcultural. Utilizamos el concepto de pesimismo sentimental introducido por Sahlins (1997) para mostrar que la cultura indígena no es un objeto al borde de la extinción y no puede descartarse como objeto de estudio.

Sahlins argumenta que este pesimismo debe ser rechazado porque con el tiempo se ha convertido en un relato totalizador y, paradójicamente, en uno de los refugios de una concepción determinista y monológica de la cultura. Hoy, cuando los pueblos indígenas muestran resistencia a la globalización y luchan contra sus tendencias homogeneizadoras, significa que esta lucha no es para evitar esta tendencia, sino para rechazarla.

Según Sahlins, la disuasión como cultura creada y puesta como política pública es otro gran desafío. Este es un desafío que va más allá del concepto de interculturalidad y su posible tratamiento instrumental en el aula, va más allá de los límites de la práctica pedagógica. Podríamos decir que se ha consolidado como un fenómeno cultural integral y disminuye cada vez más las oportunidades de los pueblos indígenas para expresarse y representarse a través de la escuela.

5.2 Aspectos para la Reflexión

Difundir la diversidad y la interculturalidad fue muy importante para reconocer la presencia de los pueblos indígenas en las escuelas y colaborar con la transformación de las escuelas. Sin embargo, la demanda institucional por la inclusión de un enfoque intercultural, especialmente a través de actividades, cursos, seminarios y materiales dedicados a explicar los conceptos y objetivos de la educación intercultural, ayudó a comprender los problemas escolares indígenas de las comunidades. Es innegable que el fenómeno de la indigenización ha cambiado el sistema escolar, porque de alguna manera han cambiado las prácticas pedagógicas de los docentes y las formas de relación social en el aula. En el campo de la práctica pedagógica, hemos visto un cambio gradual en las escuelas y una serie de problemas que requieren una atención aún mayor.

Sin embargo, es muy obvio que este tipo de discusión intercultural, compuesta por jerga técnica, prácticas y discursos institucionales, ha paralizado la práctica docente, produciendo más dudas que soluciones y por ende más preguntas que respuestas. Por otro lado, a pesar de que los estudiantes ocultan su identidad indígena, traducido como un fenómeno de miedo al rechazo, una respuesta a la discriminación, el racismo, hemos visto un aumento en el reconocimiento de las culturas y lenguas indígenas en las escuelas públicas. Así, las tareas de los docentes y administradores que tratan de encontrar formas posibles de implementar los principios de la educación intercultural se han incrementado gradualmente.

Sin embargo, la segregación y el racismo no fueron reconocidos sino acentuados, creando nuevas formas de distanciamiento entre niños y niñas indígenas y no indígenas. Las vivencias de la mayoría de los estudiantes indígenas en estas escuelas están relacionadas con la migración y el sufrimiento discriminatorio resultante, que les hace negar su identidad indígena. Pero también lo ocultan porque experimentan un dilema constante de asimilación cultural y ofrecen como respuesta una forma específica de resistencia cultural, es decir la construcción de un estilo de vida adecuado para la sobrevivencia en el ámbito escolar y ambiental.

Esta adaptación se basa en una experiencia discriminatoria y su identidad está conformada por esa paradójica negación de los indígenas en la escuela. A pesar del sufrimiento escolar discriminatorio causado por los indígenas, los niños creen que la escuela puede contribuir a cambiar la situación. Sin embargo, la responsabilidad de responder a la gran angustia que causan los niños aborígenes cuando expresan o niegan su identidad recae casi exclusivamente en los maestros.

Las experiencias educativas indígenas están plagadas de hechos desafortunados que nos muestran enormes dificultades para adaptarnos a la vida escolar, permanecer en la escuela y culminar con éxito el año escolar. Por varias razones, primero, porque una gran cantidad de niños indígenas trabajan y no pueden comprometerse con la escuela a tiempo completo, no hacen la tarea ni tardan en recuperarse; en segundo lugar, ya existe un estigma en la escuela basado en tratar la cultura indígena como un elemento endémico del aprendizaje. Los estudiantes indígenas son categorizados como parte de la población que

tiene problemas culturales, por lo tanto, se encuentran en desventaja, esta posición refuerza la segmentación del entorno escolar.

En términos de aprendizaje exitoso, los niños indígenas se clasifican como estudiantes problemáticos porque están en desventaja en la adquisición de la alfabetización y no pueden ingresar a la dinámica de la educación general. Los estudiantes bilingües que no hablan bien el español tienen por tanto un doble problema, las consecuencias del bilingüismo asíncrono y la exigencia de hablar sólo español además del español estándar, ahora surge la premisa de si es posible revivir la lengua materna original de los estudiantes, e incorporarla al currículo como lengua intermedia y aprender español como segunda lengua.

De hecho, el multilingüismo es ahora un fenómeno generalizado en las escuelas con estudiantes indígenas y se acepta como tal, los prejuicios lingüísticos aún existen, y este fenómeno de bilingüismo-plurilingüismo también se instala como un mal indígena más que como un bien cultural de los niños indígenas. Los niños bilingües van a la escuela esperando aprender español, y de hecho creen que la escuela les dará todas las oportunidades para aprenderlo bien.

En este caso, aprender bien el español significa inevitablemente pasar la lengua materna, finalmente, la aplicación de la interculturalidad ha creado un efecto paralizante, precisamente porque los docentes intentan construir la interculturalidad utilizando solo una definición que no entienden, especialmente cuando tal definición es demasiado general y vaga o no tiene sentido para ellos, todos los temas planteados en el aula, como la citada definición de que la interculturalidad está evolucionando, o que la interculturalidad es simplemente la interacción de las culturas. Este efecto paralizante apareció en momentos en que los docentes intentaban traducir la interculturalidad en una nueva práctica pedagógica, como si realmente fuera solo una cuestión pedagógica.

Capítulo 6

Puntos Claves para la Educación de los Pueblos Indígenas

Es inevitable pensar en el carácter civilizador de la educación. Podemos encontrar ejemplos a lo largo de la historia de los países. En este punto de vista, la escuela parece funcionar como una máquina niveladora de diferentes formas de expresión cultural o comprensión del mundo. Pensadores como Gramsci, sostienen que el Estado busca crear y mantener un cierto tipo de civilización y ciudadanos a través de actividades educativas (Gramsci-1987). Esto no significa sólo preservar la forma dominante de cultura, sino también expandirla.

Se ha logrado la desaparición de prácticas, saberes y formas de organización practicadas por las personas durante muchos años. Pero esto es lo menos grave, mucha gente murió, lenguas y culturas desaparecieron, naciones enteras fueron esclavizadas, y se despojó a la gente de territorios y recursos naturales. Si bien es cierto que las culturas y las sociedades son dinámicas, es decir están en constante transformación y no permanecen estáticos, cuando dicho cambio es impulsado o forzado por las fuerzas de la cultura dominante, se produce un proceso de colonización.

Hay un camino a seguir y se eliminan otras formas de entender el mundo. La educación es un ejercicio del poder político porque orienta la formación de la sociedad. Así, todo el universo del conocimiento y las formas de su adopción por parte de las naciones quedan a un lado. Los principios educativos hegemónicos se aplican a diversas culturas. En esta era neoliberal, el conocimiento se ha convertido en una mercancía y la educación pública en un negocio. El problema es que el estado también tiene la competencia para desarrollar los planes de estudio y programas que se imparten en el sistema educativo.

En este sentido, conviene ir a la filosofía de la educación y detenernos en el pensamiento, en consultar qué es la educación en la sociedad actual, para aclarar lo anterior, primero debemos entender la educación de manera simple como una relación social mediada por la intención de saber. Esta relación, al igual que la información, se ve afectada por el fenómeno de los medios de comunicación de masas en la sociedad actual.

Hoy en día, hay más acceso a la información, pero hay menos contacto personal entre los miembros de la sociedad. Así, el conocimiento y las relaciones sociales se revisten de una atmósfera virtual. Además del conocimiento, la información y el aprendizaje, la educación formal confiere a la sociedad títulos que avalan o reconocen el estatus educativo. En la sociedad actual, las personas están capacitadas para obtener un mejor trabajo y estatus social. Cuando un sujeto ingresa al mundo formal de la educación, de alguna manera ingresa a un sistema competitivo. El mencionado sistema amplía y estimula la construcción del individuo por encima del sujeto social.

A lo largo de la historia moderna, la civilización ha sido entrenada para avanzar hacia una de sus conquistas más importantes el individuo. Sin embargo, hay situaciones en las que la muestra no completa la germinación. Por ejemplo, en muchas comunidades indígenas, el "nosotros" todavía se tiene en mayor consideración que el "yo". En este sentido, cabe preguntarse, ¿existe realmente una educación que represente a las naciones a través de su forma de organización política y social?

Surge ahora un orden que dicta el bien y el mal a las conciencias humanas. Es un camino abierto que permite que las sociedades progresen, se muevan o cambien. La sugerencia es que los dos caminos se fusionen cada vez más hasta que solo emerja uno. En este sentido, busca socavar la idea sociológica de que la educación es un hecho social y por lo tanto superindividual; es decir, existe fuera de la conciencia del individuo y pertenece a la sociedad (Brígido-2006). Para entender lo anterior, conviene responder a las preguntas: ¿quién forma una sociedad en un mundo donde los pueblos indígenas están relegados al olvido y la invisibilidad? ¿Cuál es el papel de la educación en un mundo donde la violencia excesiva no tiene límites?

En primer lugar, debe reconocerse el carácter de la educación fuera del país y sus instituciones representativas. Ni la escuela, tampoco la familia son instituciones exclusivas de la actividad educativa. La información de investigación y las universidades que la sustentan no son portadores de información real o válida. Hay otras formas de sentir y otros espacios para educarse. Aquí consideramos el primer tono del asunto, el lugar donde lo legal y lo legítimo se encuentran.

Si la educación es pensada como una relación social que puede restaurar la estructura social basada en el conocimiento, es decir, en su forma constructiva, entonces la educación que brinda el estado no representa los beneficios de una amplia diversidad cultural. No se trata simplemente de reconocer esta diversidad, sino del derecho a la autonomía educativa y, por tanto, del derecho a gestionar los propios currículos y programas. Este enfoque requiere una educación desde abajo, por la gente y para la gente. No la que fuerza una forma de entender el mundo, sino la que permite dialogar entre diferentes formas de entenderlo y, mejor aún, cambiarlo.

Si bien es cierto que las comunidades indígenas se encuentran entre los sectores sociales de la población más afectados por la pobreza y la exclusión (Comboni-2002), también es cierto que las propias comunidades indígenas son lugares de resistencia al neoliberalismo. La nación y la educación deben enfocarse en nuevos paradigmas pedagógicos. No solo económicamente o en términos de identidad, sino también en términos de las organizaciones culturales, políticas y filosóficas que los sustentan.

6.1 El Dilema entre lo Legal y lo Legítimo

La educación no está sólo en las instituciones que la representan, está en cualquier espacio que requiera contacto entre sujetos sensibles. Existen varias luchas por el reconocimiento oficial de varias escuelas, específicamente aquellas que representan los intereses de las comunidades indígenas o afroamericanas. Un ejemplo actual y concreto es el caso de la Universidad Intercultural del Sur (UNISUR), que basó su propuesta en el reconocimiento oficial de sus títulos y cosmovisión político-cultural. Por diversas circunstancias políticas, autorizadas por el estado, que no es necesario especificar. UNISUR es un vívido ejemplo de una institución indígena legitimada que no ha sido justificada por los gobernantes actuales.

El UNISUR eligió un camino difícil, el reconocimiento oficial de su educación, de propios planes de estudios y programas. Las profesiones docentes merecen respeto por su labor académica, su alto conocimiento filosófico en beneficio de las comunidades indígenas, pero qué pasa con sus planes de estudio y programas o trabajo docente y estudiantil en las aulas, en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA), por ejemplo, se cumplen a cabalidad los mejores requisitos exigidos por la Secretaría de Relaciones Exteriores para la Educación

(SEP) de México, para que la denominación de educación privada tenga la validez oficial que exige el gobierno; sus planes de estudio y programas se basan en los principios de educación comunitaria, íntegra, solidaria e intercultural; su propuesta pedagógica es de gran valor para las comunidades, sin embargo aún se encuentra en la categoría de educación privada. ISIA es parte del Sistema Universitario Jesuita (SUJ), por lo que su cuerpo docente incluye profesores de origen indígena y no indígena.

Por otro lado, la oferta educativa del Centro de Innovación e Investigación de desarrollo Educativo y Capacitación e Integración social (CIDECI) es de un orden muy diferente a los principios tradicionales que prevalecen en la mayoría de las universidades. Su propuesta se basa en "aprender a hacer", "aprender a aprender" y "aprender a ser más", esto da lugar a una serie de talleres y seminarios sobre el pensamiento crítico, y trata de seguir los principios indígenas.

Los centros de formación nombrados anteriormente son legítimos porque cuentan con el apoyo de las comunidades indígenas, aunque el primero es apoyado parcialmente porque sus planes y programas son el resultado de un sistema institucionalizado. Solo ISIA proporciona títulos oficiales válidos a sus graduados.

Para comprender la diferencia entre "legal" y "legítimo", podemos presentar, aunque sea superficialmente, conceptos profundos que escapan al discurso jurídico. Según el centro de investigación y análisis FUNDAR, "legal es obedecer la ley, está dentro del marco legal, nos limita a lo que se puede o no se puede hacer de acuerdo con la ley, en este caso desde la perspectiva del poder de el oficial. Lo legal es también seguir el camino correcto, auténtico, moral y ético", que es racional y sigue lo que la gente piensa o cree.

La educación jurídica sería aquella que surge y se ofrece a las ciudades. La legitimidad de la educación no es necesariamente lo legítimo, a veces se hace cumplir como "debería" y está respaldado por sistemas legales y de poder, en este punto Roberto Vernengo (1992), parafraseando a Max Weber, afirma:

"En los derechos racionalizados modernos, la legalidad incluye la legitimidad, la comprensión como tal de la moral, de los sujetos a seguir las normas promulgadas por las autoridades estatales."

En algunas partes del continente y del mundo, el carácter moderno y racional de las leyes debe ser cuestionado. Esta vez no entraremos en el debate. La educación de las naciones y los pueblos requiere otras formas de discusión política educativa. Este no es el camino hacia la educación privada o la educación independiente. Ambos son sin duda invaluable por su labor pedagógica, algunos institutos se guían por el mandato de las personas que invierten en la creación de una universidad pública que represente los usos, costumbres y necesidades educativas de las comunidades.

Bajo el sencillo pero profundo lema “educación del pueblo y para el bien del pueblo”, pretendieron lograr el reconocimiento nacional como universidad pública. Aunque el postulado es muy poético, esta aspiración educativa apunta a una ruptura histórica con la organización de la educación en unos países donde el Estado decide el tipo de educación.

Por otra parte, la educación privada recibe el reconocimiento oficial del Estado, siempre que sus requisitos estén legitimados por medios legales. Esta es una diferencia significativa en comparación con las escuelas nacidas en las mismas ciudades. La naturaleza de la autonomía de algunos centros educativos urbanos no presiona directamente al Estado para que la reconozca. No lo necesitan y no les importa. Por otra parte, la autonomía de las universidades reconocida y otorgada por el Estado es también una forma de legitimación para ambas partes. Renate Marsiske (2010) menciona al respecto:

“La autonomía universitaria tiene tres aspectos, el de su propio gobierno, el académico y el financiero. El primero de ellos permite que la universidad legisle sobre sus propios asuntos, se organice como le parezca mejor y elija a sus autoridades y al rector según los requisitos que ellos mismos señalen. La parte académica de la autonomía universitaria implica que la universidad puede nombrar y remover su personal académico según los procedimientos convenidos, seleccionar a los alumnos según los exámenes que ella misma aplica, elaborar sus planes de estudio, expedir certificados, entre otros. También garantiza la libertad de cátedra, cuestión que no se debe confundir con la autonomía misma. El aspecto financiero permite la libre disposición que de su patrimonio tiene la universidad, así como la elaboración y el control de su propio presupuesto.”

La autonomía alcanzada por algunas universidades no niega el Estado, se adapta a sus propios poderes, formas de empleo de sus investigadores y autonomía financiera, pero nunca rechaza el Estado, la universidad sigue siendo un aparato estatal. Por otro lado, la autonomía de las naciones basa su legitimidad en procesos autónomos que elevan el conocimiento común de sus participantes por encima de los grados académicos. La educación de las naciones y pueblos, que luchan por su reconocimiento y autodeterminación a través de sus principios comunales y formas de entender el mundo, mantiene a sus alumnos y maestros en una tensión que genera inseguridad porque en el imaginario de ambos existe la necesidad del reconocimiento oficial.

La educación se busca desde el comportamiento y las maneras de las personas, pero al mismo tiempo también es reconocida por el estado. La educación, entendida desde arriba o desde fuera, es legítima porque su reconocimiento está respaldado por leyes y tratados, aunque no se tenga en cuenta la gran diversidad cultural de las naciones. La naturaleza jurídica de la educación tiende a homogeneizar el pensamiento.

La educación entendida desde abajo o desde adentro se justifica, porque su funcionamiento no se guía por leyes y contratos estatales, sino por la experiencia, la reflexión y las necesidades de los propios pueblos. Una posible forma de educación para los pueblos y las gentes consistiría en la legitimidad y la legalidad, al mismo tiempo tendría el derecho a la libre determinación; En definitiva, las raíces principales de los órganos de evaluación de toda actividad educativa están en los usos y maneras de las personas.

Para Luis Villoro (2013), el derecho a la libre determinación significa el derecho de los pueblos a decidir sobre su propio gobierno, pues de él depende la preservación de las manifestaciones culturales, políticas y filosóficas realizadas durante la comunión. El reconocimiento oficial de una universidad como la UNISUR no es sólo una cuestión de voluntad política, se revelan diversos factores económicos, pero principalmente se cuestiona la legitimidad de las instituciones evaluadoras y los vínculos con las organizaciones y la sociedad en el marco de la cultura que forma el presente. Sacar la educación de las manos del estado, del consejo, no significa desconocer su rol social, sino restituir el derecho básico, la propia educación.

6.2 Relación de la Interculturalidad con la Comunidad

La propuesta de educación de las naciones y los pueblos crea la necesidad de considerar las diferencias culturales, históricas y políticas de las comunidades, así como su convergencia. Esto significa reconocer los encuentros de varios pueblos en las actividades de aprendizaje. Para Adriana Arroyo Ortega y Catherine Walsh (Arroyo-2016; Walsh-2008), la interculturalidad sería una opción epistemológica que nos hace pensar en cómo nos relacionamos con el otro y lo diverso, más allá de la fragmentación y la etnicidad, apertura cultural y lingüística que brinda nuevas oportunidades para las relaciones sociales.

Además de resaltar los procesos racistas, sexistas y colonialistas en la educación, la interculturalidad considera diversas formas de entender y relacionarse con el mundo el carácter epistemológico de la comunicación intercultural trae consigo la cuestión de la educación, el conocimiento en sus múltiples formas de expresión. No existe un conocimiento único y verdadero. Hay muchos. Cada uno se explica o entiende de acuerdo con el contexto histórico en el que ocurre.

La interculturalidad detrás de los temas de las Leyes de Educación sería el lugar de encuentro de esta diversidad. En el libro "Comunidad, estilo de vida en las ciudades indias" (2003), Floriberto Díaz Gómez propone comprender los elementos definitivos de comunidad:

"La tierra como madre y territorio, la unanimidad en una reunión para tomar decisiones, el servicio gratuito como ejercicio del poder, el trabajo recreativo como entretenimiento y los rituales y ceremonias como expresión del don social" (Rendón-2003).

A partir de estos principios de vida que no son los únicos, pues se trata de una propuesta que nace del estudio de una determinada comunidad, se propone comprender la existencia y el por qué de la existencia de las comunidades. Aunque se dice que el comunitarismo es una alternativa al estilo de vida occidental, en lugar de lo contrario, es evidente que existe una contradicción o tensión en los principios básicos de "ser para uno mismo" y "ser para los demás". Paulo Freire lo explica en su Pedagogía del oprimido (Freire-1970).

“Ser para el otro” significa no conocer la diferencia, porque la razón de ser no nace de la diferencia, sino de la opresión.

Por otro lado, "ser para uno mismo" implica la emergencia de la liberación, lo que lleva a la amenaza de una comprensión mecanicista de la autonomía. Las formas de organización comunitaria, con todas sus implicaciones filosóficas, deben ser el eje ético-político de la educación de la nación y del pueblo, junto con los planes y programas educativos, porque así se crea y se recrea la cultura.

Diversas formas de vida comunitaria, incluyendo saberes ancestrales, ponen en crisis el sistema de valores educativos que se relacionan con la obediencia ciega, la desigualdad, la diferencia, el individualismo, la competencia y el miedo, por mencionar algunos. En la educación de la nación y del pueblo se deben tener en cuenta estos elementos y se debe cambiar el paradigma educativo actual. Girar el volante desde los horizontes del consumo y la producción de mercancías hacia la comunidad, la justicia, la democracia y la libertad como principios básicos de la existencia y la práctica del ser.

6.3 El Conocimiento y el Saber

Además de diversas concepciones del mundo y de la organización de las naciones desde el punto de vista pedagógico, la actividad educativa necesariamente pone en discusión tal enseñanza-aprendizaje, que no considera solo enseñar o solo aprender. Si bien es cierto que, según la perspectiva desde la que se aborde el tema, las actividades de aprendizaje pueden centrarse en la enseñanza o el aprendizaje, estos elementos se consideran integrales para comprender su total complejidad, porque la realidad social es inseparable.

Una cuestión importante sobre la educación humana y popular gira en torno a la relación entre la escuela y la realidad social. Se necesita un cambio, la escuela ya no es la que legitima los saberes aprendidos en el campo, sino el saber del pueblo le da legitimidad a la escuela.

Actualmente, la escuela no sólo decide lo que debe estudiarse y lo institucionaliza, sino que demostrando la competencia a través de títulos y diplomas oficiales, acepta, clasifica y acredita a los egresados como “aptos” para ejercer o profundizar en una profesión o actividad, un nivel superior en su dimensión administrativa, la escuela es la única institución que legalmente puede reconocer títulos oficiales, pero ¿quién o qué medios de la realidad social le otorgan a dicha facultad que la escuela sea garante de su autoridad? El poder de una realidad social dominante sobre otras realidades.

La diferencia entre la escuela y la realidad social proviene de un uso del poder muy antiguo. La escuela parece ir de la mano con la realidad social. Más bien, la escuela brindó las respuestas, desde la Revolución Industrial o cuando se promovió como la única institución capaz de cultivar conocimientos aceptados para reproducir el poder y el statu quo, la escuela define qué, cuándo y dónde se transmite el conocimiento; a partir de ese momento, la escuela está íntimamente relacionada con las necesidades de la producción.

Desde entonces, las actividades educativas se han limitado a una visión pragmática que instrumentaliza el conocimiento. El conocimiento originario y sustantivo, que se relaciona de manera no dominante, sino en concordancia y reciprocidad con la naturaleza y sus amigos, hace que el conocimiento sea importante y relevante, además de ser la base para la didáctica, el aprendizaje y la creación de conocimiento. Para Ángel Díaz Barriga, el currículo es una invención del pragmatismo estadounidense:

“La construcción científica de un currículum, establece que cuando se quiere formar a un agrónomo, es necesario preguntar a los que contratan a los agrónomos.”

“¿para qué los contratan? y, una vez que se tenga claro esto, entonces proceder a revisar si el proyecto de formación en los planes de estudio incluye esas habilidades. (Díaz-2015).”

De esta manera, las necesidades de la industria, no las personas, sugieren metas educativas. Por mucho que la realidad social establezca y dirija el funcionamiento y la existencia de la escuela. Pero todo se reduce no a quién dirige los currículos y programas, sino a quién define (o según qué criterios) lo que significa la educación y su misión social. El conocimiento científico

(Foucault-1970) en su dimensión de "verdad" descansa sobre una base institucional, como muchos otros sistemas de exclusión. Por otro lado, el diálogo de saberes ofrece un ejercicio más horizontal e inclusivo.

Los sabios no son los que más saben, sino los que más escuchan. En este diálogo de saberes también hay una lucha, una violencia que se desata cuando dos culturas se encuentran. Pero también hay convivencia y celebración para reconocer al otro. El conocimiento científico, en cambio, no reconoce al otro, porque no hay "otro" en el sentido de verdad. Toda realidad social no puede ser explicada por la ciencia, hay cosas o fenómenos que están más allá de la razón. Son inexplicables. Y el orden explicativo atraviesa la realidad para afirmar y ejercer el dominio. En muchas ciudades, como señala Lenkersdorf, el lenguaje tiene dos realidades: hablar y escuchar (Lenkersdorf-2008).

El lenguaje es un medio de pensar para llegar a otro, oír "puede ser un cambio en nuestra vida en medio de un contexto sordo" (Lenkersdorf-2008). La escucha precede a la palabra hablada y, en el mejor de los casos, forma parte de la palabra y es su comienzo, la palabra de las naciones, la palabra del conocimiento científico es eficaz en sus actividades escolares. Los pueblos y la educación de los pueblos escuchan saberes locales para dialogar con otras partes e informaciones temporales diferentes.

De esta forma, la enseñanza-aprendizaje daría forma y sentido a la relación en constante cambio de la subjetividad. La pedagogía crítica trata de construir el conocimiento en el aula, pero a la luz de la realidad social. Esta pregunta es importante, ¿la información debe servir o actuar en función de los intereses de las personas? Ya John Dewey y Horkheimer solían discutirlo. Para el primer pensador, el conocimiento debe ponerse al servicio de la sociedad y tener un sentido práctico o útil para su desarrollo. A primera vista, Dewey tiene toda la razón; la escuela debe estar al servicio de la sociedad, construyendo conocimientos utilizables, educación pragmática.

Para el filósofo de origen alemán Horkheimer, célebre por su filosofía crítica, esto es totalmente cuestionable porque, en pocas palabras, significa poner el conocimiento al servicio de la producción industrial; en otras palabras, este conocimiento gira más en torno al "saber" que al "saber pensar". En una entrevista le preguntaron a Borges: "¿Por qué poesía, maestro?" Y Borges

respondió: "¿Para qué sirven los amaneceres?". La educación va mucho más allá de su carácter instrumental; no es una herramienta, es una relación.

Pensar que la educación es una herramienta, ignora las relaciones sociales que en ella se desarrollan y sedimentan su práctica. Por lo tanto, no funciona desde el interior de diferentes culturas, sino que se impone a favor de la cultura dominante. Por otro lado, entender la educación como una relación social permite encontrar otras lógicas de enseñanza o aprendizaje, otros espacios distintos de una misma escuela, incluso otras formas de expresión del conocimiento. De esta manera, la educación es expresión de la diversidad cultural, política y filosófica de las naciones.

6.4 La Realidad como Recurso Pedagógico

El paradigma educativo tradicional separaba la escuela de la realidad social como si fueran mundos diferentes e incompatibles. Los currículos y programas muchas veces se diseñan sin el conocimiento de las diferentes regiones del país, lo que significó el fracaso de diversas experiencias educativas. Por eso es importante reconocer las virtudes de ver la realidad social como un recurso pedagógico, porque es este elemento el que alimenta los currículos y los programas y las teorías. Si el plan de investigación no tiene en cuenta su historia, es decir, el tiempo y el espacio de su implementación, es una herramienta dominante.

El currículo o la teoría misma, si no se lee y aplica en su contexto, se asienta o permanece estable; tan muerto para que la educación responda a los intereses de las personas, debe implementarse teniendo en cuenta las realidades sociales. No como se ha cultivado tradicionalmente, comprender la realidad a través de teorías, sino comprender teorías y discutir las a la luz de la realidad. Por ejemplo, el lenguaje académico a menudo excluye a las comunidades. La escuela parece ser un mecanismo de extracción de conocimientos que alimenta la realidad social de las naciones, pero no devuelve nada, no enriquece la cultura ni la comprende, sino que le da una comprensión superficial.

En sentido pedagógico, la nación y la educación de la nación deben basar sus fines educativos en la investigación como centro de la enseñanza. La investigación es un vínculo necesario entre la escuela y la realidad social. Un

currículo basado en la indagación produce información que es útil para las comunidades y la sociedad en general. Pero, sobre todo, reconoce e integra conocimientos que emergen de los contextos en los que se enseñan, es decir los pueblos indígenas, y así recuperar su propia producción de conocimientos e información, que muchas veces no tiene cabida en los espacios educativos formales.

Los currículos y programas casi siempre repiten conocimientos previos, pero no los crean. La investigación como fundamento de la educación en todos los niveles educativos ayuda a producir nuevos conocimientos y cambiar el paradigma educativo que se centra en pensar en el "conocimiento capacidad" y mostrar la creación que "sabe hacer" pero está incluido en el pensamiento; es decir relacionados con el estilo de vida de forma fija. La búsqueda relacionada con la pregunta activa al alumno, pero también al docente.

Explorar la realidad abre puertas o corredores de conexión entre la escuela y la sociedad en su conjunto. Para L. Stenhouse (2007), la investigación produce teoría e involucra tanto a docentes como a estudiantes. De esta forma, el conocimiento se contextualiza y se produce en los campos donde se aplica. Por ejemplo, la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, a través de su sistema modular, ofrece un modelo educativo que se enfoca en la investigación como eje del aprendizaje. Pero va un paso más allá porque la propuesta de investigación que presenta a sus alumnos no es comprender la realidad, sino cambiarla.

La legitimidad de la nación y de la educación del pueblo radica en la relación entre la escuela y/o la enseñanza y la realidad social inmediata: una escuela que responda a las necesidades del pueblo, no de los bancos ni de las fábricas. La escuela es también un ambiente controvertido. Puede seguir siendo un instrumento de control, como lo fue históricamente, o un campo de batalla para romper con el "ser para los demás" y pasar a "ser para uno mismo".

6.5 Aspectos Populares y Académicos

Ante la aparente separación de la escuela y el mundo exterior, muchas comunidades construyen un muro que divide el saber popular y el académico. Los docentes pasan por procesos de certificación que van desde la observación y

supervisión, docente hasta un documento que certifica y confirma legalmente que estos conocimientos son válidos y justificados por las autoridades escolares. El conocimiento popular se difunde en la vida cotidiana de las personas y circula naturalmente. Los certificados pasan casi exclusivamente por la experiencia en sí. No hay otro papel para probar su validez que aplicarlo a la realidad.

Lo que sucede a menudo es que cuando este conocimiento se somete a un escrutinio "científico", no pasa la prueba y es degradado o rechazado. Del mismo modo, sucede que el "académico" no resiste cuando es probado bajo los planes de la experiencia y también es rechazado. En otras palabras, el conocimiento académico muchas veces no responde o no es suficiente para cambiar, mejorar o incluso explicar la realidad de las naciones. Existe la percepción de que la ciencia vive sólo en los centros de formación e investigación. Orlando Falls La ciencia costera es:

“El producto cultural del intelecto humano que responde a necesidades colectivas concretas y también a objetivos previamente determinados por clases sociales, que aparecen como dominantes en ciertos períodos históricos. Ese dominio al que refiere el autor materializa una relación de poder. El sentido de lo popular, en un principio, no está determinado por intereses previos de una clase social dominante, sino por su libertad de circulación (Fals-2014).”

En el caso de lo "popular", su aplicación al mundo suele ser tan importante que se olvida la necesidad de sistematizarlo para mejorar y compartir prácticas. Así es como la teoría de la construcción popular se separa de la posibilidad. Aquí radica la vitalidad de su importancia, porque en la educación tradicional se vive en casi todos los niveles con la idea de explicar la realidad a través de la teoría. Hay una tremenda cantidad de poder involucrado en esta práctica. La propuesta de educar personas se basa en una inversión de la relación entre realidad y teoría: comprender la teoría a la luz de la realidad, cumplir un contraste, una calificación. Nada nuevo. La pedagogía crítica ya se encargó de concretar esta propuesta. Puede revitalizar y más o menos igualar la relación entre las personas y la academia. La teoría sin la práctica de la realidad es materia muerta.

Del mismo modo, la práctica sin teoría impide la construcción de una cultura reflexiva. Acción, reflexión, acción. Según Ernest Bloch (2004), “la

práctica requiere teoría al igual que necesita nueva teoría para seguir nueva práctica”. La información es una espiral, tiene movilidad. Esta forma de comprensión y creación de conocimiento debe ser considerada en la educación de las naciones y los pueblos, porque abre la posibilidad de hacer una teoría propia en lugar de repetirla.

Recoger saberes para los pueblos ayudaría a crear una soberanía epistemológica que respete y promueva sus propias formas de entender y nombrar el mundo. Para el sociólogo judío-alemán Norbert Elías, el conocimiento es el significado social de los símbolos hechos por el hombre, como palabras o imágenes que tienen la capacidad de proporcionar a las personas medios de orientación. Desde esta posición sociológica, se puede ver una comprensión casi instrumental del conocimiento, aunque en muchas comunidades el conocimiento representa una relación colectiva con el mundo o su entorno.

En lo popular radica una forma diferente de crear conocimiento; desde la otra dirección. Hay elitismo en la academia, que discrimina las formas populares de entender el mundo; las costumbres sociales se explican a partir de los libros. Pero sucede que muchas veces el académico, salvo honrosas excepciones, no logra penetrar en la complejidad de la realidad que conforma la nación y se explica sólo superficialmente. Así, la propuesta es crear una metodología que proporcione herramientas científicas que actúen como puente o ventana para comprender el carácter científico que se esconde en lo popular.

6.5 Hacia un Concepto Popular Educativo

Sin duda, el carácter humanista de la educación es cuestionado en las diversas corrientes que la conforman. Por ejemplo, para Sara Barrena (2015), “la educación es la clave para mejorar las personas, cambiar la familia y la sociedad y, en definitiva, cambiar el mundo”. A lo largo de la historia de la educación es posible “leer” más o menos el carácter constructivo de su aplicación en la sociedad. Hoy no es la excepción, aunque es muy importante saber qué significa “mejores personas” en el contexto de los pueblos. Por ejemplo, para algunas propuestas educativas, esto significaba dejar de ser salvaje y civilizarse con la educación; de ahí el motor de las cruzadas culturales. Buscando la formación de un estado-nación homogéneo, la castellanización buscó contrastar la riqueza cultural, política y filosófica de los diferentes pueblos.

Si bien la dimensión cultural tratada por los gobiernos es exógena y casi insultantemente superficial, es oportuno señalar que la dirección de la educación ha sido tradicionalmente de afuera hacia adentro. Por lo tanto, la ley educativa a menudo se enfoca en el desarrollo de habilidades que permitan a los agricultores ver solo el trabajo, no la fuente de la vida en general. No se trata sólo de atender las necesidades de las personas, sino de reconocer en el derecho sus propias formas de expresión y de organización de la vida comunitaria.

Antes de proponer un paradigma educativo para las naciones y los pueblos, vale la pena subrayar el concepto instrumental de la educación a lo largo de la historia moderna; esa es la idea de que la educación debe servir para algo. En este sentido, la educación es vista como un medio para un fin, cualquiera que éste sea claramente, las personas, como cualquier sociedad, necesitan educación para satisfacer sus necesidades de saneamiento. Sin embargo, la realidad social correspondiente a la lógica de la comercialización de la vida establece la forma primaria de relación entre la sociedad y el mundo.

Todo se puede comprar o vender; desde un sombrero hasta los pensamientos, el tiempo o la naturaleza. Para una sociedad neoliberal, el río, las montañas y los animales son representados como recursos naturales o bienes. En este sentido, el conocimiento creado a través de actividades educativas también se considera una mercancía. Pero para los indígenas, que tratan de tener cuidado de no caer en la idealización, el río o los árboles son seres vivos con los que convivir y por lo tanto son respetados como iguales humanos.

No es que se humanice la naturaleza, porque en muchas ciudades se ha humanizado a las mascotas comprándoles ropa o llevándolas a psicólogos animales. Más bien, se respeta tanto la naturaleza como la historia humana, porque forman un todo. Además, las actividades educativas urbanas deben ajustarse a paradigmas que consideren el respeto por el medio ambiente y la historia más amplios. La propuesta de este ensayo es desgarrar la educación de esta perspectiva y posición utilitarista, es decir, considerarla como una relación social en la que las personas no solo comparten conocimientos, sino que crean las condiciones para crear y compartir los suyos.

Pensar que la educación es útil para cualquiera la sitúa en su carácter instrumental, ajeno al sujeto. Por otra parte, el estudio de la educación como relación social mediada por la intencionalidad del saber sitúa a los sujetos en interacción con el mundo en su conjunto. Lejos de pensar en la adecuación de los currículos y programas, sería necesario dar libre organización a la educación en las comunidades. Por ejemplo, las matemáticas pueden estudiarse más, pero de acuerdo con cómo esta disciplina coexiste o expresa la dimensión del pensamiento y las formas de organización propias de las naciones.

Para lograr un cambio en el paradigma educativo actual, no se necesitan planes y programas educativos que tomen en cuenta las necesidades de las personas, porque eso es parte de la simulación. Tampoco se trata de una educación que considere las lenguas indígenas. Aunque esto es muy importante, todavía es insuficiente. Se trata de restaurar o restablecer la actividad educativa en toda la sociedad y arrancarla solo por intereses comerciales.

Cuando educamos a las naciones y a los pueblos, debemos considerar que la educación es un eje cultural que explota la política y crea subjetividad, cambiando así el rumbo de las actividades educativas; en otras palabras, que la educación provenga del legítimo derecho de los pueblos a la autodeterminación, y no de los intereses externos de la vida comunitaria. Esto no quiere decir que se omita el desarrollo social y humano de las naciones, sino que el desarrollo social y humano de las naciones tiene un rumbo propio, un cauce natural, que se basa en sus especiales intereses y formas de entender y nombrar, de esta forma, los saberes de ambas naciones y de otras latitudes e intereses se ponen igualmente en el diálogo.

Capítulo 7

Una Nueva Visión de la Gestión del Docente

Indudablemente el componente principal de la humanidad ha sido siempre la diversidad, la presencia de la diferencia, la variabilidad. Este contexto de heterogeneidad dio origen al sistema educativo que aún hoy existe. Esto sucedió en un momento en que el predominio de la cosmovisión, la cultura occidental, era considerada la única vía posible de progreso, el fin último de las naciones jóvenes. Enfoques y visiones derivadas del pensamiento occidental moderno fueron la base sobre la que se construyeron las naciones de América Latina, las cuales, por su gran heterogeneidad, utilizaron sus estructuras sociales, en especial el sistema educativo, para homogeneizar y asimilar a la población de manera singular.

De esta forma, los gobiernos implementan políticas educativas, culturales, económicas y sociales específicas destinadas a integrar a los pueblos indígenas a la cultura dominante. En los sistemas educativos de los jóvenes pueblos amerindios, especialmente en sus escuelas, según el tamaño de la población nativa, se establecía la misión de la civilización con el propósito expreso de cambiar indígenas y otros cualesquiera que fueran, en el concepto general de ser considerados campesinos. Luego, fueron fusionándose paulatinamente en un grupo nacional cuya misión era desaparecer e ignorar las características culturales, étnicas y lingüísticas de los pueblos indígenas.

La escuela unió las visiones prevalecientes, construyendo un currículo único, centralmente organizado y dirigido, que debe ser a pesar de las corrientes pedagógicas de moda y oficialmente aprobadas, un instrumento didáctico, maestro y constructor de la unidad nacional. A partir de esta cosmovisión confusa, eligiendo, combinando contenidos y métodos, se lograría la deseada asimilación. La escuela posibilitaría así la homogeneización de la población para alcanzar valores universales y oportunidades de progreso en beneficio y riqueza de todos.

La retórica y las tradiciones de la formación docente de corrientes de construcción del conocimiento occidental, integradas en políticas educativas que sustentan tanto el diseño educativo como el propio sistema educativo. Considerando la lucha de los pueblos indígenas y la imposibilidad de seguir negando la diversidad cultural, lingüística y étnica de los países de la región, se considera necesario e inevitable revisar los procesos pedagógicos de esta diversidad en determinados contextos sociales.

Sí consideramos que el mundo cultural no se reduce a mero contenido de una visión burocrática de la organización administrativa del sistema educativo, porque los desafíos de la educación intercultural van más allá de la burocracia. Es también cierto que la hegemonía paradigmática de la educación atraviesa una crisis, que se manifiesta principalmente en la desvalorización del maestro y de la escuela. Esto obliga a examinar siempre las tendencias imperantes en nuestro sistema educativo, porque la construcción de la pedagogía, la promoción de la educación intercultural y la diversidad debe comenzar por deshacer la implementación de programas educativos que solo repiten discursos hegemónicos, que han sido descontextualizados por docentes encerrados en un círculo vicioso de desvalorización, racismo y persecución.

En este contexto, cómo pasamos de un paradigma educativo de tradición eurocéntrica a otro que recupere la diversidad cultural característica de nuestras sociedades indoamericanas, el panorama de la investigación educativa, así como la base sobre la que se construyó nuestro conocimiento y cosmovisión, ha sido fuertemente cuestionado durante el último cuarto de siglo. El surgimiento de enfoques alternativos, los cambios derivados de las nuevas perspectivas teóricas nacidas en la posmodernidad y la apertura de las teorías decolonialistas nos hacen reconstruir la realidad social y educativa.

Todo ello irrumpe en el campo del conocimiento, la educación y afecta también a la pluralidad o de la investigación educativa. La influencia de ciertas facultades como estudios culturales, sociología del cambio estructural, teoría social crítica, entre otras, ha posibilitado nuevos enfoques críticos, especialmente en la discusión, la deconstrucción y la reflexión, que van mucho más allá del trabajo con los docentes y promueven la posición de los docentes. Pero es lógico y obvio que esta diversidad también crea disputas, visiones

diferentes, tendencias opuestas e incluso conflictos. Básicamente, se trata de una cuestión ontológica y epistemológica con carga ideológica que se plantea sobre el sentido y el valor (beneficio) de la investigación educativa y cómo ésta mejora la enseñanza-aprendizaje, la tarea del docente o la formación.

En la coyuntura actual, elegir, decantar, aprovechar una oportunidad de investigación es una opción ideológica que se yergue ante el mundo, ante los demás; por lo tanto, debe moverse en terrenos pantanosos y resbaladizos. Sin embargo, esto es necesario, porque no hay eclecticismo en la educación, aunque algunos pretendan inventar refugios y hablar de nuevos paradigmas, visiones holísticas u otras especulaciones, aunque muchas veces sean solo nuevas nos trae contextos sociales que influyen en formas de pensar, de hacer y por lo tanto de investigar.

7.1 Formaciones Tradicionales del Docente

Desde la perspectiva anterior, y habiendo establecido que diferentes sectores de la sociedad expresan orientaciones y significados cognitivos diferentes, se redefine el conocimiento en la idea de que se organizan, de acuerdo con los contextos sociales en los que surge y se desarrolla, con los valores de las personas que viven en estos contextos; De esta manera, la naturaleza del conocimiento es contextual y también personal, y el aprendizaje es un fenómeno social. En tal enfoque, se deben replantear las visiones de la formación docente, pues debe construirse en una tradición diferente que incluya la producción de saberes vinculados a los diferentes contextos de práctica en los que los futuros docentes deben enseñar. Para ello, desde un principio, debemos centrarnos en lo que fue y es la formación del profesorado. El “diseño” no proviene de un punto de vista neutral y objetivo, sino que necesariamente corresponde a una tradición entendida como “un espacio de posibilidades que nos permite comprender y orientar nuestras acciones de cierta manera” (Sepúlveda-1991).

La tradición está formada no tanto por un cierto tipo de conocimiento, sino por una forma de "comprender" ese conocimiento. A partir de este punto de vista, es necesario, aunque sea brevemente, conocer las tradiciones más importantes de la formación docente, el docente como “creador de cultura”, quizás esta sea la tradición más antigua. Se asoció con el desarrollo normalista,

que se centró en aumentar el capital cultural de las personas que lo utilizaron para "educar" a los grupos a incluir en el sistema educativo, principalmente en el nivel primario. Aquí, el Estado ve la educación como un esfuerzo civilizador destinado a formar una masa "cultura". La formación docente en esta tradición es sobre todo genérica, enfatizando la moralización y la construcción del "maestro normal" como una imagen ejemplar de quien se espera que actúe de una manera "civilizada".

El maestro como "técnico". Es una tradición que comenzó a aparecer en nuestro medio con la difusión de la "pedagogía progresiva" (Dewey y Kilpatrick-1971), se extendió a la tecnología educativa y al currículo en las décadas de 1960 y 1970. El enfoque educativo de esta tradición lo proporciona la investigación metodológica y didáctica, que luego condujo a la especialización conductual en "ciencias de la educación". La alternativa instrumental o técnica a la educación presupone una concepción y organización del saber muy parecida al sentido común, un saber claramente articulado; Nuestra mente representa las cosas del mundo objetivo y las organiza de simples a complejas.

Desde el punto de vista técnico, las actividades de aprendizaje, y por ende la planificación curricular están guiadas por la gestión de los procesos y el entorno educativo, de modo que el resultado de tales actividades se adecue a los objetivos predeterminados. Los defensores de este enfoque argumentan que lo único importante y necesario en el diseño curricular es la definición de objetivos; una vez hecho esto, se confirma el contenido.

Se supone que el saber repetido en un proceso lógico es casi directamente aplicable a los requerimientos de la actividad profesional, ya que ésta se trata esencialmente como un proceso de enseñanza a través del cual los futuros profesores se mueven para implementar conocimientos especiales para su propio uso.

Así, el conocimiento adquiere un valor "relativo" durante la formación; es decir, un conocimiento que no es ni teórico ni práctico, sino que sólo forma el contenido del discurso pedagógico que lo repite y regula su control. Este conocimiento está más cerca del sentido común que del conocimiento científico,

y su imposibilidad de ser teórico reduce el conocimiento a una serie de proposiciones descontextualizadas dispuestas en un orden más o menos lógico y expresado en sustancia. Desde un punto de vista epistemológico, estos contenidos parecen claramente separados de la realidad, tanto en la teoría como en la práctica.

El maestro como "experto". Esta tradición cronológicamente anterior estuvo asociada desde un principio a la formación de profesores de secundaria en universidades (o institutos pedagógicos). Su enfoque está en el campo de la ciencia y todavía está relacionado de alguna manera con la creación de conocimiento, en los respectivos campos de la educación. En esta tradición, existe una tendencia a reemplazar la educación pedagógica por la educación disciplinar, ya que la primera se limita a la aplicación educativa de los conocimientos profesionales.

De la misma manera, Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez (2006) proponen una teoría de la generalidad de tres campos, es decir aprendizaje implícito, basado en su investigación sobre el aprendizaje, la consecuencia del predecesor y su contraparte necesaria. Son el resultado de una combinación de supuestos epistemológicos, ontológicos y conceptuales sobre los conceptos de conocimiento y aprendizaje adoptados por el docente: teoría directa, teoría de la interpretación y teoría de la construcción.

La teoría directa se basa en el principio epistemológico de que el conocimiento es una copia de la realidad. Esto, por ser independiente del estudiante, debe ser aprendido como una verdad indiscutible y agrega información a lo que ya tiene. Contiene el supuesto ontológico de que el aprendizaje es un hecho, no un proceso, el resultado directo de la exposición irreflexiva y acrítica del estudiante a los objetos de aprendizaje, que no tiene en cuenta los procesos mentales involucrados en el aprendizaje. De esta posición surge el supuesto conceptual de que el aprendizaje es una actividad aparte, pues independientemente de las circunstancias o procesos en que se produzca, es una actividad que depende de factores personales como la edad, la salud, la responsabilidad, la motivación interna y socioeconómica.

El alumno es el sujeto que recibe, recopila y produce información, y la tarea del docente es diseñar estímulos y refuerzos que provoquen la conducta deseada (Pérez Gómez, 2008a); en otras palabras, repite los objetos de la realidad escogidos por el currículo. La teoría de la interpretación comparte el principio epistemológico de que el “buen conocimiento” debe ser un reflejo de la realidad (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez-2009). Pero asume que el aprendizaje es un proceso en el que juegan un papel la etapa de desarrollo cognitivo, las capacidades cognitivas y del alumno, la motivación y el nivel de atención; factores de los que dependen los productos resultantes. Su núcleo conceptual afirma que las circunstancias influyen claramente en qué y cómo hace un estudiante para aprender, al tiempo que influyen directamente en los resultados del aprendizaje; pero también que enriquecen los patrones de conocimiento y pensamiento de los estudiantes y los procesos que median el aprendizaje.

Así, esta teoría implícita trata de las relaciones entre las condiciones, procesos y resultados del aprendizaje, aunque en una correspondencia unidireccional y acumulativa. La teoría de la interpretación considera al aprendiz como sujeto activo porque aprende de sus conocimientos y procesos mentales previos; pero si bien son posibles generadores de sentido y razón, son solo herramientas para comprender objetos de la realidad que “requieren correspondencia con datos publicados” (Vélez-2008). Y la tarea del docente es crear escenarios que favorezcan la asimilación de conocimientos considerados correctos, lo más cercanos posible a las explicaciones parciales de la realidad del currículo.

El alumno aprende lo que sabe y quiere. Podemos pensar que esta teoría refuta algunos de los supuestos de las teorías de la transferencia sobre el aprendizaje, al que reconoce como un proceso social que implica condicionar la conducta al observar e imitar las estructuras de conocimiento y pensamiento del estudiante para crear nuevos conocimientos (Pérez Gómez-2008). Si bien la teoría interpretativa toma en cuenta las variables internas del estudiante, no reconoce la importancia de los procesos subjetivos y sociales de construcción del conocimiento.

Según Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez (2009, p. 126), la teoría de la construcción se basa en el principio epistemológico de que el conocimiento no es

una copia de la realidad, sino producto de la implementación de procesos de construcción y reconstrucción subjetivos y contextualizados. El conocimiento es entonces relativo, ya que cada aprendiz puede llegar por un camino diferente y crear significados y aprendizajes alternativos y personales. Se centra en los procesos mediante los cuales el sujeto construye objetos de aprendizaje. Visto desde esta posición, el conocimiento es el resultado del proceso de construcción y reorganización de los propios agentes, lo que hace que éstos y el sujeto se transformen, por lo que un buen aprendizaje requiere conocer el estado cognitivo de este sujeto, sus intereses e incentivos a las condiciones contextuales que favorecen este proceso.

Aunque se podría pensar que este concepto es solo de naturaleza cognitiva, las condiciones de adquisición del conocimiento observadas por el docente dan la impresión de compartir y negociar socialmente, el conocimiento entre el docente y los estudiantes. A partir de esta representación, el aprendizaje es un sistema dinámico y autorregulador en el que se establecen relaciones multidireccionales entre sus componentes: condiciones, procesos y resultados. Esto nos lleva a la idea de ella, como un sistema de comprensión de la realidad que crece paulatinamente y en un ciclo dialéctico que conduce al diálogo y al desarrollo de estos tres componentes y al crecimiento del sujeto como ser individual y social.

Según la teoría de la construcción, el estudiante participa directamente en la construcción de su conocimiento. La tarea principal del docente, que se ve obligado a conocer la posición cognoscitiva del aprendiz, es crear ambientes y escenarios que combinen los tres principios organizativos de su presentación docente para mostrar cambios conceptuales en el estudiante que contribuyan a cambiar su percepción de la realidad. Si miramos esta propuesta a través del lente de las teorías del aprendizaje, entendemos que se trata de un sistema de representación más complejo que combina los dictados de diferentes teorías de la mediación: el aprendizaje es un proceso en el que intervienen variables internas: el sujeto del aprendizaje; y variables externas, condiciones ambientales.

Aprender significa comprender y transformar significados (Pérez Gómez-2008). Finalmente, el enfoque posmoderno asume que el conocimiento es una construcción puramente subjetiva. El aprendizaje en sí mismo es un proceso de

construcción y reconstrucción de estructuras cognitivas, formas de "comprender" los objetos de la realidad. El desarrollo cognitivo es el resultado del aprendizaje, no de la comprensión de los objetos de investigación tomados de la realidad. La atención se centra en el aprendizaje de habilidades de pensamiento. Las teorías del aprendizaje implícito pueden verse como derivadas de cómo los docentes representan la enseñanza y "son parte integral de la configuración de sus propias prácticas docentes" (De la Cruz, Pozo, Huarte y Scheuer-2009).

En general, a partir de estas perspectivas, existen dos direcciones principales del concepto de enseñanza: la enseñanza centrada en el docente, como actor principal del proceso de aprendizaje, y el contenido del currículo oficial; y una enseñanza centrada en las características y circunstancias del alumno como principal partícipe del proceso de enseñanza y de la promoción y desarrollo del aprendizaje (Light y Calkins-2008) Por supuesto, el objetivo no es agotar las tradiciones de formación o aprendizaje docente en nuestro entorno, sino ilustrar que nuestras discusiones sobre educación están inevitablemente relacionadas con nuestras experiencias más o menos enfatizadas en aquellas tradiciones que constituyen las "historias" que legitiman y confirman nuestra comprensión de los significados y los conflictos argumentativos a través de los cuales se expresan.

7.2 El Currículo y la Formación Docente

Aunque se podría pensar que este concepto es sólo cognitivo, las condiciones percibidas por el docente para la adquisición del conocimiento dan la impresión de compartir el conocimiento y la negociación social entre el docente y los alumnos. El aprendizaje es un sistema dinámico y autorregulador en el que se establecen relaciones multidireccionales entre sus componentes: condiciones, procesos y resultados. Esto nos lleva a la idea de éste como un sistema de comprensión de la realidad, que crece paulatinamente y en un ciclo dialéctico, propiciando el diálogo y el desarrollo de estos tres componentes y el crecimiento del sujeto como ser individual y social.

Según la teoría estructural, el estudiante participa directamente en la construcción de su conocimiento. La tarea principal del docente, que se ve

obligado a conocer el estado cognitivo, es crear ambientes y escenarios que combinen los tres principios organizativos de su presentación didáctica y muestren los cambios conceptuales del alumno, que inciden en los cambios de la enseñanza su percepción. Si miramos esta propuesta a través del lente de las teorías del aprendizaje, entendemos que se trata de un sistema de representaciones más complejo, que combina los dictados de varias teorías de la mediación: el aprendizaje es un proceso en el que intervienen variables en el aprendizaje interno del tema, y variables externas, condiciones ambientales, aprender significa comprender y transformar significados (Pérez Gómez-2008).

Finalmente, el enfoque posmoderno asume que el conocimiento es una construcción puramente subjetiva. El aprendizaje en sí mismo es un proceso de construcción y reconstrucción de estructuras cognitivas, formas de "comprender" los objetos de la realidad. El desarrollo cognitivo es el resultado del aprendizaje, no de la comprensión de los objetos de investigación tomados de la realidad. La atención se centra en el aprendizaje de habilidades de pensamiento.

Las teorías del aprendizaje implícito pueden verse como derivadas de cómo los maestros representan la enseñanza y "son parte integral de la configuración de sus prácticas docentes". En general, desde estas perspectivas, el concepto de enseñanza tiene dos direcciones principales: la enseñanza centrada como agente principal del aprendizaje y el contenido del currículo oficial; y una enseñanza centrada en las características y circunstancias del alumno como principal participante del proceso de enseñanza y de la promoción y desarrollo del aprendizaje (Light y Calkins-2008). Por supuesto, no se trata de agotar las tradiciones de formación o aprendizaje docente en nuestro entorno, sino de ilustrar que nuestras discusiones sobre educación están inevitablemente relacionadas con nuestras experiencias más o menos enfatizadas en aquellas tradiciones que constituyen las "historias" que legitiman y confirman nuestra comprensión de los significados y los conflictos argumentativos a través de los cuales se expresan.

7.3 La Práctica Docente

Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez (2009) aseguran que el desarrollo real de la práctica docente implica una transformación fundamental de los principios epistemológicos, ontológicos y conceptuales que forman el núcleo central de los enfoques docentes de aprendizaje y enseñanza. También afirman que este cambio en la representación ocurre solo si el docente repiensa y es capaz de desarraigar o abandonar sus comprensiones históricamente construidas en la educación primaria y vocacional, sobre cómo aprendió y, con base en esto, sus suposiciones sobre cómo y qué aprenden estudiantes y las formas en que deben enseñar el contenido del plan de estudios.

Esto sólo sucederá, si asumes que es más importante que tus alumnos aprendan, que sepan construir conocimiento y no repetir lo que otros han desarrollado, que su actividad docente debe orientarse a educar a personas o grupos concretos y no educar al general que es necesario reconocer la existencia de conceptos más complejos que explican cada vez mejor cómo, cuándo y por qué aprenden sus alumnos. Hasta ahora hemos desarrollado interpretaciones que, desde una perspectiva sociológica y psicosocial, nos dan cuenta de cómo las personas creamos sentido común al combinar nuestros propios procesos de pensamiento con el conocimiento que históricamente los campos sociales brindan a aquellos con quienes interactuamos. Estos saberes son por tanto construcciones subjetivas y sociales organizadas en sistemas de disposiciones o esquemas perceptivos para ver, comprender y construir la realidad, además de ser construcciones estructurantes y estructurantes que orientan nuestra percepción del mundo y modos de actuar.

En otras palabras, constituyen lo que Bourdieu llama habitus, que encarna como expresan el propio Bourdieu y otros desde su posición, la relación inherente entre pensamiento y acción; una condición que es la base de nuestra existencia y supervivencia armoniosa en el mundo real. Sin embargo, aunque las estructuras internas del habitus tienen un alto grado de estabilidad, sus estructuras secundarias están abiertas al medio social y por tanto a los efectos de su desarrollo, lo que las hace más flexibles y susceptibles al cambio. Un cambio que, bajo condiciones de continuidad, puede resultar en la adición o eliminación

de elementos clave de los principios fundamentales que subyacen a los sistemas de representación internos y estimulan una reorganización del habitus.

Llegado a este punto, se hace necesario un desarrollo hermenéutico de la construcción de la práctica educativa, que revela la forma de pensar del docente, el conocimiento del contenido didáctico, según Lee Shulman (1997) o hábito docente. Desde el punto de vista de Pierre Bourdieu y la práctica de la acción en la enseñanza. Asumimos que la práctica educativa de un docente es un sistema muy complejo que incluye conocimientos, experiencias e ideas sobre su trabajo y todo lo relacionado con él, su entorno social y cultural: sus estructuras sociales y de conocimiento, sus expectativas de los estudiantes, y su entorno social y cultural. Sin embargo, si pensamos profundamente en esta práctica, nos damos cuenta de que su estudio requiere un enfoque multidisciplinario que ayude a crear nuevas visiones de lo educativo o pedagógico en contextos diferentes y muy heterogéneos.

Si bien esto puede dar lugar a nuevas formas de analizar la construcción del conocimiento desde otros lugares o espacios, aún falta comprender cómo se construye la práctica que engloba nuestro saber y la actividad cotidiana en todos los campos de actividad. Piense en esto nuevamente en el contexto del cambio y la realización continua, la liberación y la apertura a nuevas formas de actuar y estar en el mundo.

7.4 Las Prácticas y la Necesidad de Evaluar el Entorno

El sentido común imperante incrustado en nuestras experiencias sociales cotidianas nos dice que nuestras prácticas (Bourdieu-1992) o lo que hacemos en nuestros campos de actividad es la aplicación del conocimiento experto. En la tradición, como ya hemos señalado, las prácticas se explican como la aplicación fundamental de conocimientos sistemáticos y codificados en textos escritos que se centran en la resolución de problemas que aparecen en nuestras representaciones. Las prácticas son a menudo vistas como un conjunto de problemas a resolver, porque la percepción de las cosas no suele corresponder a cómo aparecen en el fluir de la vida cotidiana.

En esta percepción del aprendizaje de nuestros alumnos no se corresponde con su comportamiento; por lo tanto, sus comportamientos se consideran problemas. Desde esta perspectiva, la teoría que debe ser una representación precisa, ordenada y sistemática del mundo objetivo, se aplica a situaciones bien definidas y estructuradas mediante reglas y procedimientos en cierta medida predeterminados, según la propia teoría. Funciona como una copia de la realidad, a partir de la cual podemos predecir el alcance de ciertas acciones. De esta forma, el conocimiento experto no solo define lo que debemos hacer, sino también las situaciones que se deben presentar para aplicar el conocimiento.

Con la ayuda de un simple ejercicio reflexivo, podemos ver cómo funciona esta forma de entender las prácticas en el trabajo pedagógico. Como señalamos, en general estamos de acuerdo en que el conocimiento es, para nosotros, más bien un contenido externo que consiste en una serie de representaciones de la realidad objetiva; esto de acuerdo con diferentes áreas del saber humano que funcionan como "sujetos" en el contexto escolar. En este concepto, la enseñanza consiste en una forma educativa de transmitir contenidos a través de enunciados lingüísticos a un receptor (casi siempre pasivo), que aprende si se espera que pueda presentar los contenidos de la misma forma que el emisor. En estas condiciones, las "situaciones" pedagógicas tienen el carácter de una relación educativa socialmente asimétrica entre emisor y receptor, ocurriendo en un espacio y tiempo altamente regulado.

La relación se practica esencialmente dirigiendo el comportamiento y las reacciones de los estudiantes, quienes deben responder a las presentaciones de los medios educativos del docente en situaciones bien estructuradas. El campo formado por nuestras disposiciones sociales, percepciones, prácticas y orientaciones cognitivas resultantes, que a su vez construyen las estructuras que nos organizan, se conoce en la obra de Bourdieu como habitus. Este constructo teórico explica la realidad no manifiesta "plegada" en nuestras prácticas, que no podemos distinguir, aunque vivamos en ella; es decir, está incluida en nuestra historia.

Podríamos decir que es un "contexto independiente" en el sentido de que es el espacio social en el que actuamos, pero que crea tendencias para constituirnos a través de esas acciones. Es posible entender esta condición como

si estuviera estratificada en una serie de niveles sucesivos de "operadores" cognitivos, siendo el más profundo más resistente y el superficial más susceptible a la deformación. Así, por ejemplo, actuamos asumiendo una realidad que consiste en dimensiones "implicadas" en nuestras actividades, que difícilmente cuestionamos. Del mismo modo, los patrones gramaticales de nuestra lengua no están en duda, pues, aunque existen variaciones regionales en el español o más aún en la lengua vernácula, las estructuras básicas de la lengua siguen siendo las mismas.

Las tendencias resultantes de nuestra particular ubicación social y capital cultural también nos hacen actuar de maneras que nos resultan difíciles de cambiar. Aunque todos los operadores cognitivos pueden modificarse o cambiarse a medida que el agente evalúa la situación o las circunstancias que los hacen preferibles, algunos son más permanentes que otros. El entorno social en el que practicamos nuestras prácticas no consiste en escenarios materiales, sino en los pensamientos que tenemos en nuestra mente sobre esos escenarios. Estos escenarios, a su vez, refuerzan nuestra percepción de ellos y crean así una actividad cognitiva cerrada en la que se definen y vinculan entre sí.

Para explicar de qué estamos hablando, esta propiedad hace que el habitus sea relativamente impermeable a los "estímulos" externos, como cualquier sistema bloqueado por acción. Por lo tanto, un sistema cerrado tiende a ser "autónomo". El cierre y la identidad del sistema están tan entrelazados que subordina cada transformación a sus propios reclamos de preservación de la identidad. En estas circunstancias, la autonomía del sistema implica también una especie de "ceguera", porque el agente no puede dejar de comprender al mismo tiempo sus límites y su entorno; así, tiende a ver el mundo desde la periferia de su habitus.

Por estas razones, un grupo con prácticas comunes no puede ver el aprendizaje para el cambio como simplemente la transferencia de información y conocimiento de una fuente experta externa, sino como una movilización grupal para crear un espacio para la discusión y el acuerdo sobre el cual se construye el conocimiento necesario para comprender los límites del habitus y las acciones precisas para transformarlo. Esto requiere una comprensión del aprendizaje

diferente a la que solemos entender, que en este caso se refiere a lo que un grupo puede construir a través del consenso.

Como todos sabemos, nuestras prácticas ordinarias de enseñanza, tanto como estudiantes, en representaciones profesionales y como vivimos en la cultura en general, se realizan dentro de una estructura social que generalmente se caracteriza por relaciones interescolares altamente asimétricas, quien enseña y el alumno. Sus participantes se comunican mediante instrucciones que permiten que el contenido sea "reenviado" de un remitente informado a un receptor pasivo que carece de información. Este sistema de relaciones se ve reforzado por conceptos que tienen raíces muy profundas en nuestra cultura.

Desde la época de Platón, el conocimiento ha sido considerado una entidad separada del pueblo; como modelo (teoría) que organiza nuestra mente para representar el mundo exterior. Por así decirlo, las teorías son una especie de formas o cajas que imitan la realidad y sirven a los diversos aspectos que en ella se manifiestan. Para cada uno de ellos hay una caja en la que se guardan las imágenes que nos llegan a través de los sentidos. La idea es comprender la realidad separada del mundo descubriendo los principios que subyacen a la observación de los fenómenos. Casi todos tratamos de averiguarlo tomando información abstracta, atributos, factores, variables, entre otros; abstraídas de su contexto y relacionándolas mediante generalizaciones.

En nuestra cultura, especialmente en los segmentos sociales más educados, es normal y evidente entender la información de esta manera. Explicamos el comportamiento social y los fenómenos naturales a partir de ciertos aspectos diferentes de la realidad, que luego generalizamos. Por ejemplo, con base en el comportamiento humano individual, hacemos generalizaciones para explicar el comportamiento de un grupo de sujetos que comparten ciertas características. De esta manera, por un lado, la estructura social de nuestras prácticas y por otro la comprensión del conocimiento se «incrusta» en nuestra manera de pensar el aprendizaje.

Así nos parece (y naturalmente se deduce de nuestra manera de hacer las cosas) que el aprendizaje se reduce a un proceso en el que un emisor en una

posición social inferior transfiere su representación de la realidad a un receptor pasivo por medio de órdenes, que en esta situación es socialmente inferior y debe incluir oficinas de representación en las mismas condiciones que el emisor. El contenido comunicado es abstracto, independiente del remitente y el receptor (objetivos), universalmente no negociable y acumulativo. En este concepto y práctica, el aprendizaje representa una situación en la que se aplica "violencia simbólica" al alumno.

Para las prácticas, nosotros "estamos en el mundo" en todos los aspectos importantes de nuestra existencia. No es esencialmente una relación cognitiva entre sujeto y objeto; más bien, estar en el mundo (o en nuestras prácticas) es una forma de ser que permite el conocimiento. Nuestras prácticas ofrecen la oportunidad de abrir el mundo en el que estamos, con base en nuestros entendimientos formados. Esta comprensión, que implica algo más que una actividad intelectual, nos permite interpretar la relación con los significados que configuran la realidad en la que vivimos. La comprensión es la estructura básica de nuestra experiencia de vida (Dreyfus-1992).

Sobre el concepto de práctica educativa, al analizar diversas propuestas teóricas importantes y representativas para comprender el complejo proceso de formación docente, los conceptos de práctica docente y práctica educativa resultan determinantes y permiten una mejor comprensión de su complejidad. Sin embargo, diferentes autores tratan ambos conceptos indistintamente en muchos casos. Sin embargo, creemos que es importante hacer las aclaraciones necesarias para separarlos y reconstruir el significado, de modo que el concepto de práctica educativa que nos interesa quede plenamente desarrollado y se hagan evidentes las dimensiones que lo componen.

Para Calletano De Lella (1999), la práctica docente es "la actividad que se desarrolla en el aula, prestando especial atención al proceso de enseñanza". Además, García-Cabrero y otros (2008) están de acuerdo con esta valoración cuando la ven como "un conjunto de situaciones de aula que condicionan el trabajo del profesor y de los alumnos en función de determinados objetivos educativos". Del mismo modo, Arbesú (2008) coincide con ellos cuando la describe como "la interacción que se produce entre el profesor y los alumnos en el aula". Desde esta posición, la práctica docente es una actividad limitada al

contexto del aula, es decir, a lo que el docente pretende hacer en el curso y en cada sesión de clase.

Este tipo de práctica incluye entonces todos los escenarios, procesos y relaciones del salón de clases basados en objetivos específicos que afectan directamente el aprendizaje de los estudiantes. Este enfoque, como mostraremos más adelante, se denomina intervención didáctica o pedagógica y se ubica como una dimensión de un ente conceptual más complejo. La práctica educativa puede explicarse desde dos puntos de vista, que, aunque tienen el mismo contenido, difieren en el alcance de los aspectos que abarcan. Uno de ellos contiene una matriz práctica de conocimiento de contenidos e interacciones curriculares, intervención didáctica y evaluación del aprendizaje de los estudiantes como resultado de la acción del docente.

En otras palabras, trata básicamente de las situaciones e interacciones entre los procesos de pensamiento y las acciones del docente y los estudiantes. La segunda perspectiva ve la práctica de manera más holística porque incluye la matriz de interacciones antes mencionada y las fuerzas institucionales de control que influyen en el desempeño de los docentes y el aprendizaje y desempeño de los estudiantes.

Comencemos con perspectivas que nos acercan al significado de ambos términos. Primero, la práctica educativa está diseñada como un conjunto de intervenciones educativas que incluyen la planificación de lecciones, la actividad en el aula y los efectos de estas intervenciones en los resultados de los estudiantes después de una intervención pedagógica. Benilde García-Cabrero y Susana Espíndola concuerdan con este punto de vista, aunque para ellas estas acciones son el punto de partida del pensamiento pedagógico del docente: comprender lo que sucede antes, durante y después de la actividad en el aula e integrar pensamiento didáctico, las creencias y saberes del docente, las interacciones docente-alumno en el aula y en el ambiente institucional y el efecto de estas interacciones en el aprendizaje actual y posterior desempeño de los estudiantes” (García-Cabrero y Espíndola-2004).

Colomina, Onrubia y Rochera (2010) coinciden en que la práctica educativa debe incluir la actividad del docente como estructurador y guía en la construcción de los significados que los estudiantes producen durante el aprendizaje y sobre los cuales deben tomar decisiones antes, durante y después de la didáctica. Su práctica debe basarse en la reflexión sobre su funcionamiento en el aula, centrándose en las dinámicas interactivas y comunicativas de co-construcción del conocimiento entre docente y alumnos. El docente debe planificar la actividad de tal manera que articule y relacione su actividad con los estudiantes y entre ellos las inclinaciones y habilidades para orientarlos en la construcción conjunta e individual de sentido y la creación de productos de aprendizaje.

Coll y Solé (2010) están de acuerdo con este enfoque. Precisan que la característica especial de las actividades educativas de la escuela (práctica educativa) es el acceso al conocimiento en un contexto diferente que en otros espacios de transmisión cultural. Sus características son: la presencia de la figura del docente como líder institucional del estudio y como agente experimentado mediador de estudiantes y saberes culturales; las actividades educativas de este conocimiento, que se diseñan, dirigen, planifican y sistematizan con un objetivo de aprendizaje específico y que estas actividades están sujetas a la dirección y supervisión tanto de las actividades de aprendizaje como de los procesos y productos de aprendizaje de los estudiantes.

Los autores también llaman la atención sobre el hecho de que la actividad educativa debe asumir la enseñanza y el aprendizaje como elementos principales de un mismo fenómeno, donde los procesos psicológicos influyen en las actividades educativas y de liderazgo del docente: comportamiento, pensamientos pedagógicos, creencias, metas, expectativas, y resultados que los estudiantes logran a través de su participación activa y constructiva, es decir, comportamientos, actividad mental constructiva, motivaciones, sentimientos, expectativas, entre otros.

En estos procesos de enseñanza y aprendizaje, el eje es la interacción de los tres elementos del triángulo interactivo, que son el contenido del currículo, la actividad del docente en el departamento y el aprendizaje de los estudiantes. Esta interacción se da en el aula, la cual se considera un contexto mental que se

construye a través de la colaboración del docente y los estudiantes para construir los contenidos del currículo. Hasta ahora, la práctica educativa de un docente comprende su pensamiento docente y las actividades que realiza antes, durante y después de la interacción en el aula.

Luego incluye la planificación de la enseñanza, las intervenciones en el aula, la creación de entornos de aprendizaje e interacciones pedagógicas allí, y la evaluación directa de los resultados del aprendizaje expresados en destrezas, habilidades y productos logrados. Si bien estas definiciones permiten explicar los conceptos de práctica docente, no tienen en cuenta la existencia inherente del contexto institucional en el que se ejercen. La práctica se sitúa históricamente en un contexto social y en un campo de actividad específico; es decir, su origen está incluido en la historia de la vida social y es específico en su estructura, a partir de la cual se construyen representaciones, que inconscientemente definen posiciones de pensamiento y determinan la actividad del docente en la planificación curricular, intervención didáctica, creación de ambientes de aprendizaje y comunicaciones de educación especial y evaluación de logros de aprendizaje.

Otra propuesta para definir la práctica docente contiene elementos compatibles con esta idea. García-Cabrero, Loredó y Carranza (2008) argumentan que esta práctica representa “un conjunto de situaciones enmarcadas en un contexto institucional que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Coll y Solé-2010); También señalan que esta práctica se configura con una red de "supersistemas" a los que se suma el "subsistema" del aula. Lo que sucede en el aula afecta las decisiones y acciones que se toman fuera de este contexto: modelo curricular, modelo de enseñanza, formas de trabajo colegiado, recursos de aprendizaje, criterios de calidad de la educación, que a su vez están determinados en gran medida por los aspectos administrativos y organizativos. Por tanto, al analizar la práctica educativa se deben tener en cuenta todos sus niveles constituyentes.

La práctica educativa es una actividad subjetiva, social y sistemática; por lo tanto, es dinámico, reflexivo y profesional. Esto significa que el docente integra su conocimiento sobre los contenidos de la enseñanza o la práctica docente -teorías implícitas del aprendizaje y la enseñanza y conocimientos tanto

del currículo escolar como del contenido del currículo, y las reglas del juego en el campo académico. Tal encuentro produce representaciones de sus escenarios institucionales y de aula, su orientación práctica educativa. Alejandra Ferreiro define una práctica educativa basada en un enfoque ético-estético como un conjunto de fuerzas que actúan con el objetivo de transmitir a las generaciones más jóvenes los pensamientos, sentimientos y hábitos de un grupo social que prefiere. Su continuidad, así como la promoción del proceso de autoconstrucción del individuo, que mejore su capacidad de funcionamiento, amplíe sus horizontes esenciales y le permita convertirse en sujeto libre e independiente".

Esta mirada nos hace pensar que se trata de un proceso que comprende todas las actividades que el docente realiza fuera del aula y durante el mismo, que, a pesar de estar institucionalmente enmarcado en normas preestablecidas de cultura y comportamiento social, es susceptible de interpretación, negociación y oportunidad de cambios de acuerdo con el autodesarrollo y futuro profesional de la persona. Así, su objetivo fundamental y virtual es contribuir al desarrollo de sujetos reflexivos, libres, autónomos y críticos, capaces de transformarse a sí mismos y a su realidad.

Esto significaría que, si bien sus viejos estados de ánimo favorecen la reconciliación con la tradición, podrían integrar innovaciones y formar un sistema de conocimiento (o método de enseñanza) estructurado que apunta a resolver el conflicto entre lo viejo, la novedad crea nuevos pensamientos, actitudes y estructuras de acción. De esta manera, la práctica educativa, a partir de una propuesta que recupere la consulta como forma de actividad docente, formas de saber, el propio aprendizaje y un proceso de aprendizaje continuo de la enseñanza, donde se relacionen entre sí, nutriría y reconstruiría su enseñanza.

Tardiff (2004) también afirma que: "El docente no suele tener un concepto único de su actividad, sino varios conceptos que utiliza en función de su realidad cotidiana y biográfica y a la vez de sus necesidades, recursos y limitaciones. Si el conocimiento de los docentes tiene alguna coherencia, no es la coherencia teórica o conceptual, sino la coherencia pragmática y biográfica". Es por ello por lo que la formación docente debe ser un proceso que apunte a la creación de significados que conecten la teoría y la práctica. En otras palabras, no es suficiente un proceso educativo en el que las personas puedan actuar de acuerdo

con ciertas reglas o métodos, aplicar ciertos conocimientos y repetir ciertos conocimientos. Más bien, la educación debe buscar comprender las situaciones multidimensionales que constituyen la práctica docente.

En este sentido, según Schön (1992), el desarrollo de la formación docente está relacionado con la práctica reflexiva. Este enfoque hermenéutico (Elliot-1993), a diferencia de otros modelos de formación docente, no deriva la práctica de la teoría ni reduce la teoría a la práctica. Específicamente, en una perspectiva más holística, la educación se basa en comprender la situación (Elliot-1993); concepto que, bajo diferentes nombres, ha unido a las ciencias cognitivas en su reciente desarrollo. De acuerdo con este principio, la práctica se basa en la interpretación de situaciones presentadas como un todo, que no pueden comprenderse adecuadamente sin resaltar las interpretaciones. Sin embargo, en ningún momento estas interpretaciones se consideran objetivas, en el sentido de la racionalidad instrumental, divorciadas de todos los prejuicios de las culturas prácticas cotidianas. Según Tardiff (2004), para los docentes, la experiencia laboral se convierte en una fuente privilegiada de su saber docente; Por otra parte, su integración y participación en el día a día de la escuela y sus compañeros también se manifiesta en los saberes y formas de ser colectivo, así como en los saberes laborales polivalentes que comparten con sus compañeros, especialmente en relación con los estudiantes y padres, así como actividades educativas, materiales didácticos, programas educativos, entre otros.

En este sentido, la docencia como profesión se construye en torno a dos dimensiones claramente diferenciables: por un lado, corresponde a un marco sociocultural muy amplio, que impone sus propias exigencias a este trabajo; y, por otro lado, también se refiere a los procesos individuales y biográficos que el docente incluye en la construcción de su propia identidad.

En hermenéutica, el concepto de sesgo es una condición para comprender la situación, porque cada interpretación está configurada por la cultura de la práctica. En estas condiciones, los eventos educativos no pueden reducirse a conferencias, donde se transmite información sobre teorías con la expectativa de que se apliquen en contextos complejos de práctica; Desde esta perspectiva, la relación entre comprender y actuar es interactiva, ya que la primera se desarrolla a través de acciones realizadas en determinadas situaciones, y esas mismas

acciones se mejoran cuando se alcanza la comprensión. Como se ha señalado, el contexto de la práctica docente se caracteriza por la gran complejidad y el rápido cambio de las condiciones culturales y sociales en las que se desenvuelve. Por supuesto, por eso no negaremos que la mayor limitación de la escuela por su estructura institucional, práctica y comprensión del aprendizaje es la descontextualización del aprendizaje y la incapacidad de reconocer la gran heterogeneidad de los participantes aula y sus culturas, lenguas y contextos.

7.5 La Educación como Vía para la Interculturalización

Hasta aquí hemos visto que tanto la enseñanza como la práctica educativa se circunscriben claramente a la historia social, temporal y regional de los docentes, a partir de la cual reconstruyen su forma de ver y estar en el mundo y su forma de pensar la docencia. Este enfoque nos devuelve a la discusión de cómo los docentes lidian con la gran heterogeneidad que acabamos de mencionar: como docentes indígenas, ¿o no entienden su enseñanza en entornos tan diversos cultural, étnica y lingüísticamente? Yace y es parte de la mencionada heterogeneidad y diversidad en países que siempre se ha invisibilizado en el afán de construir una nación única e igualitaria donde se ha invisibilizado al mismo maestro a partir de su propia naturaleza y práctica, además de ser colonizado como el Mesías de la igualdad, se le confirió el papel civilizador del que hablamos al principio de este capítulo.

Este enfoque nos hace transculturalmente visibles; un concepto ampliamente utilizado en formas políticas, culturales y sociales para reconstruir una retórica divorciada de la realidad nacional, al servicio de los más diversos propósitos sin necesariamente respetar los derechos de los pueblos indígenas, quienes han sido invisibilizados y marginados durante siglos. En este contexto, reconocemos que el concepto intercultural aparece como una idea fragmentada, atrapada en una polisemia de voces y lenguajes, cuyos diversos significados se discuten en el ámbito discursivo, sin estar efectiva y consistentemente anclados en uno unificado y consistente; de hecho, su instrumentalización ayuda a construir y reforzar la homogeneización y las políticas de profundización de la diferencia, la marginación y el racismo.

Sin embargo, gracias a la reflexión nacida de los movimientos indígenas, nació el concepto de interculturalidad crítica, que permite explorar las posibilidades de una educación y pedagogía alternativa, rebelde, diferente, construida a partir de las propuestas nacidas en 2008, de los movimientos sociales y las comunidades locales. La demanda de autonomía representa la oportunidad para los pueblos indígenas de reconstruir y sobrevivir a través de sus matrices culturales y cosmogónicas y de preservar la lengua, la cultura y las instituciones normativas que legitiman el derecho a la diferencia.

Esto restituirá espacios para la toma de decisiones políticas, la administración de justicia y la gestión del uso de los recursos propios tanto en el municipio como en las comunidades. Los ejes principales de los derechos de los pueblos indígenas, que les dan alimento y razón, están relacionados con el derecho a ser reconocidos como pueblo, con el derecho a la libre determinación, en el ámbito de su cultura y de un ordenamiento jurídico determinado.

Desde esta perspectiva, continuamos y defendemos un enfoque crítico de la interculturalidad basado en las luchas indígenas y las cuestiones de poder para cuestionar seriamente el modelo social vigente (Walsh-2009). El interculturalismo crítico busca suprimir las causas de la injusticia colonial al confrontar las fuerzas hegemónicas contemporáneas. No se limita a disputas o negociaciones entre los pueblos indígenas y el Estado. Es una lucha que surge con la reivindicación de la autonomía de los pueblos, pero no se trata sólo de leyes e instituciones, sino también de principios y costumbres.

Es también una negociación entre sectores de la sociedad e incluso dentro de las mismas ciudades, entre individuos. Pero, sobre todo, es un proceso que no sólo afecta a los pueblos indígenas de América Latina. En todo caso, este es el paradigma que emerge de los pueblos indígenas de América Latina para el resto del mundo; que celebra diversas relaciones interculturales, tratando de evaluarlas simétricamente, y que, además de crear las condiciones para la justicia en el sistema actual, trata de crear un sistema que comprenda y acepte la justicia. Tal paradigma cobra cada vez más vigencia frente al fenómeno de la globalización, que hace cada vez más evidente la dicotomía hegemonía y diversidad.

Es una propuesta que transforma las relaciones de poder en un proceso dialógico de autoafirmación y reconocimiento del otro. Intercultural, indicando igualdad, pero con dignidad, donde se espera la diferencia y la diversidad (López-2009). Con base en lo anterior, coincidimos con el argumento de Walsh de que “es mejor hablar de un proyecto intercultural que de la interculturalidad misma” (Walsh-2009). En otras palabras, entendemos que la comunicación intercultural no es un fin, sino un proceso continuo. Ver así requiere constante cuestionamiento, revisión, reformulación, reconstrucción para no caer en una nueva hegemonía. Además del juego de la semántica, refleja un enfoque, una posición, una actitud a seguir.

Reconocer y valorar lo que somos, la convivencia y el diálogo con los demás y los otros, para poder construirnos, asumir el decolonialismo: separación de los paradigmas coloniales y de dominación y exclusión, lucha por crear nuestra propia vida, una nueva sociedad basada en relaciones sociales de igualdad y justicia y menos en las posibilidades de desarrollo cultural asimétrico y la búsqueda de una renovada simetría cultural de organización social.

En este proceso de reducción y asimilación, se naturalizan sus formas y desarrollo, en el que no sólo la diferencia, sino todo lo que significa su existencia, sean pueblos indígenas, sean trabajadores, o campesinos. , se subestima. o trabajador, Es decir, se minimizan y se ignora o minimiza su forma de vida, expresión de cosmovisiones, saberes; es lo que menciona Michel Foucault en Genealogía del racismo (1976) cuando habla de “conocimientos subjetivos” que se rechazan, especialmente los saberes locales, marginados, colonizados y escondidos: “Un cuerpo de saberes que se rechazan como incompletamente desarrollado, conocimiento ingenuo, jerárquicamente inferior, por debajo del nivel de conocimiento requerido. Para combatir este tipo de pensamiento, Foucault sugiere desarrollar lo que él llama "genealogía": traer lo local, lo discontinuo, lo rechazado frente a la manifestación teórica que intentaría filtrarlo y categorizarlo en nombre de la genealogía del saber real y derechos de la ciencia en manos de alguien.

Es un intento de liberar el conocimiento histórico de la subyugación; es decir, serían capaces de resistir y luchar contra la imposición de un discurso teórico, unificado, formal y científico y sus inherentes implicaciones de poder. Las "genealogías", según Foucault, no son, pues, un retorno positivista a una forma de ciencia más atenta o precisa; son específicamente anti-ciencia. Tampoco reclaman un derecho lírico a la ignorancia. Más bien, es una transformación rebelde del conocimiento contra el poder centralizador de las instituciones y los efectos del funcionamiento del discurso científico organizado en una sociedad como la nuestra.

En esta idea, Dávalos (2005) enfatiza la parte epistemológica de los procesos de lucha de los movimientos sociales recientes en América Latina: as propuestas de diferentes movimientos indígenas para construir espacios de conocimiento que permitan reconstruir los saberes ancestrales, que da vigencia social y comunitaria es uno de los procesos más importantes que el movimiento indígena ha ganado conciencia en las últimas décadas. Además, no se trata tanto de instituciones científicas que se ocupen sólo de problemas indígenas que existen desde hace mucho tiempo, sino que el movimiento indígena latinoamericano combina los conceptos de creación, actualización, uso y transformación del conocimiento en los espacios definidos por su propia práctica política, lo que da otro sentido a esa dinámica. (Dávalos-2005).

Asumiendo que el cambio intercultural es un proceso continuo, los espacios de reflexión son importantes para que las personas protejan y reconstruyan sus formas de vida. Esta última parte de la construcción de proyectos políticos que exigen la autonomía y autodeterminación de los pueblos. Dichos proyectos políticos se extienden también a otros ámbitos, como la protección del territorio, la apropiación de los procesos productivos, la redefinición de las relaciones económicas o el cambio de las relaciones de género. Una de estas áreas es la epistemológica o de construcción del conocimiento. Dentro de esto, los pueblos indígenas lucharon por crear sus propios proyectos educativos mientras ejercían su derecho a crear utopías y viajar juntos para realizar sus propias formas de vida.

Diversas experiencias de sus propios proyectos educativos sugieren que es una expresión de madurez de la lucha de la comunidad, que ha pasado de

demandas políticas a demandas de conocimiento en busca de un vínculo intercultural efectivo. Por lo tanto, estos proyectos se ocupan de procesos pedagógicos que nacen en las propias ciudades y abandonar los conceptos de educación y pedagogía.

Así pasamos de la decolonialidad del poder a una “pedagogía decolonial” que corresponde a un proyecto crítico transcultural político, social, epistémico y ético (Walsh-2009). Pedagogía, entendida fuera del sistema educativo, enseñando e impartiendo conocimientos; que es desenfrenada e indicativa de la naturaleza libertaria de la educación; que va más allá del ejercicio de las libertades y alcanza el ejercicio de la autonomía, entendida como la capacidad de los individuos y las naciones para autorregularse. Este hecho supera el diseño axiológico occidental de las libertades individuales a la autonomía colectiva, tan presente en los valores indígenas y capaz de liberar a los individuos de toda relación de poder y superioridad.

En otras palabras: “es la matriz conceptual de la modernidad, que debe ser reconsiderada, no tanto por el argumento posmoderno, que en definitiva habla en el mismo tono que el proyecto de la modernidad, sino por la posibilidad de enriquecer el conocimiento humano, nuevas formas de racionalidad ante la infinita riqueza teórica del hombre” (Dávalos-2005). Lo anterior muestra esfuerzos que van más allá del rescate de las lenguas indígenas y su uso en las instituciones educativas para reproducir el conocimiento y experiencia; significa más que el simple hecho de que algunos elementos de la cultura local se recuperen en la vida escolar cotidiana; va más allá de preservar y consolidar los conocimientos tradicionales. En particular, se trata de las costumbres de las naciones y su saber como práctica popular utilizada en la enseñanza, los procesos de aprendizaje y relaciones de las personas con el mundo. Y es en el campo del conocimiento y la información donde el mayor desafío es transformar la comunicación intercultural en un proceso continuo de descolonización.

De acuerdo con las cuatro dimensiones coloniales descritas por Walsh (2009): poder, saber, ser y cosmogonía, la epistemología aparece como un campo transcultural de descolonización que parte de la aceptación de diferentes formas de saber y pensar. Su objetivo es crear un espacio social fértil donde el conocimiento y la información estén interconectados y todos los elementos

disponibles para ellos estén efectivamente vinculados. Es decir, la lucha epistemológica se inicia con el reconocimiento de la importancia de los saberes y saberes locales para que puedan ser afirmados y presentados en relación dialógica con los saberes y saberes de otros pueblos.

Lo anterior brinda una oportunidad de interculturalizar el concepto de ciudadanía a través de la construcción de nuevas políticas de información, donde lo más importante es “la construcción de información local, teniendo en cuenta la diversidad de formas de pensar, sentir y actuar, y la diferencia cultural practicada”. .de atención, y esta nueva vida pública, que comienza a construirse cuando la lengua y la cultura rompen los límites de los derechos individuales y los límites de los derechos emancipatorios fundados en el derecho colectivo” (López-2009).

Capítulo 8

La Formación Intercultural del Docente

Ouellet (2002) destaca cuatro componentes de la formación docente intercultural en un contexto de diversidad y heterogeneidad:

- Definición de un enfoque educativo.
- Reconocer las culturas extranjeras como propias en el contexto escolar.
- La intervención docente como factor determinante de la calidad de los procesos educativos.
- Desarrollar habilidades específicas para trabajar en el contexto de la diversidad social y cultural.

En lo que se refiere al primer componente, es imprescindible la formación docente la necesidad de definir un enfoque educativo como marco para lograr una comprensión mínima de la pluralidad cultural de la que provienen sus alumnos para lograr el cambio social (Lunkebein-007). Esto requiere que los docentes tengan conocimiento de conceptos claves como cultura, etnicidad e identidad en el contexto del relativismo contemporáneo y cultural (Lanfranchi-2000), también deben tenerse en cuenta las barreras en las relaciones interculturales, como los prejuicios, la discriminación, el racismo y los problemas monoculturales (Shan-2004; Mellor-2009).

El marco conceptual y de referencia de esta actividad pedagógica debe ser amplio y flexible, es un marco para analizar sus acciones, además de una perspectiva crítica para redefinir sus comprensiones del pluralismo epistemológico. Este marco analítico permite a los docentes obtener nuevas

comprensiones de los procesos pedagógicos contextualizados en la realidad sociocultural de los estudiantes (Quilaqueo-2014).

En cuanto al segundo componente, se enfatiza la necesidad de que los futuros docentes estudien, aprendan y reconozcan sus culturas extranjeras en el aula, no como un requisito previo para la educación intercultural, sino como una modificación y transformación de la sociedad (Ouellet-2002). Tal reconocimiento de la diversidad cultural puede contribuir significativamente a la formación de una visión global de la necesidad de resistir marcos de referencia sociales y culturales, lograr aprendizajes y contextualizar los procesos educativos (Lanfranchi-2000).

Lo anterior significa desempeñarse como un docente que estudia y escribe para profundizar en temas claves como las tradiciones culturales de sus alumnos y sus cambios contemporáneos, la familia y la educación de sus hijos. Conocer también la naturaleza del sistema educativo, las tensiones emocionales entre tradición y modernidad, las relaciones de los grupos socioculturales, religiosos con la política educativa estatal, los problemas políticos, económicos y sociales en el contexto del desarrollo profesional (Bartel-Radic-2009).

También existe la necesidad de una revisión continua de los resultados de los estudios empíricos sobre el contexto de acción, así como una discusión con los investigadores sobre los cambios sociales y culturales. Además, se explora el conocimiento de la cultura local y los estudiantes, involucrándose en la exploración experiencial de la cultura y las relaciones de los padres con la escuela en su entorno familiar y socialmente influenciado (Quintriqueo-2015). Esto es posible a través del desarrollo de proyectos de cooperación familia-escuela-comunidad, en los que han influido iniciativas interculturales originales e importantes para toda la comunidad educativa.

En cuanto al tercer componente, la intervención del docente es un factor determinante en la calidad de los procesos educativos con estudiantes pertenecientes a la diversidad social y cultural, pues es él quien crea un marco efectivo para ellos, reconociendo sus peculiaridades en cada uno de ellos, sus experiencias previas, permitiéndoles desarrollar nuevas habilidades, capacidades y conocimientos (Lázár, Huber-Kriegler, Lussier, Matei & Peck-2007).

En este sentido, es importante la comprensión mutua de la intervención educativa entre los participantes, lo que fortalece el pluralismo epistemológico en la definición de la actividad y finalidad educativa en el contexto transcultural. En este proceso se identifican como ideas claves la apertura a la colaboración escolar, familiar y comunitaria, y la capacidad de autocrítica para redefinir los objetivos educativos que reflejen la diversidad cultural, la igualdad, la justicia y la cohesión social (Quintriqueo-2015).

En cuanto al cuarto componente, el desarrollo de competencias específicas relacionadas con el trabajo en el contexto de la diversidad social y cultural es crucial para la formación de docentes que deseen desarrollar una educación cada vez más intercultural (Ouellet-2002). Algunas de las competencias específicas que se espera desarrollar durante la formación inicial docente son:

- La capacidad de evaluar críticamente elementos de la educación intercultural.
- Habilidades para estudiar y sistematizar la etnografía de sus alumnos sobre el entorno familiar y social y cultural, interpretar y aplicar la estrategia de cooperación escuela-familia-comunidad.
- Las habilidades necesarias para descubrir problemas de aprendizaje en un grupo colaborativo para ofrecer lecciones que promuevan un aprendizaje avanzado, desarrollando muchas estrategias adaptadas al contexto social y cultural de los estudiantes.
- Habilidades necesarias para resolver conflictos y desacuerdos relacionados con los valores educativos a través de la reflexión democrática, la mediación intercultural, la negociación y la adaptación racional emocional, intelectual y conductual de los estudiantes, respetando las diferencias culturales.
- Las habilidades necesarias para desarrollar con colegas criterios para evaluar la democracia del liderazgo, el contenido cultural de los programas y los procesos de evaluación y enseñanza donde se

tiene en cuenta la diversidad cultural al evaluar el comportamiento. De igual forma, desarrollar criterios para evaluar la presencia explícita o implícita de conocimientos, expresiones verbales, conductas estereotipadas y racistas en los materiales educativos, apertura intercultural de la escuela y el aula.

En cuanto a los componentes deseables que debe incluir la formación inicial docente realizada en el contexto local, se requiere el desarrollo de la “competencia intercultural”. Esto es posible con base en el conocimiento avanzado disponible en la literatura normativa como MINEDUC (2005, 2014), UNESCO (2005, 2006), UNICEF (2009), CINFO (2007) y literatura científica Ouellet (2002), Shan (2004), Muhamma (2005), Quilaqueo y San Martín (2008), Bartel-Radic (2009), Essomba (2012), Sanhueza (2012), Quilaqueo (2014) y Quintriqueo (2015).

Con base en la literatura normativa y científica, encontramos entonces que los docentes que actúan en el contexto intercultural deben desarrollar la competencia comunicativa intercultural, considerando las siguientes direcciones de acción:

- Identificar las diferencias sociales y culturales del docente en los contextos, donde los estudiantes de primaria hacen preguntas sobre ellos mismos y la cultura de los futuros estudiantes. Aquí es necesario reconocerse como un actor social importante que debe generar un diálogo entre sujetos pertenecientes a sociedades y culturas diferentes. Incluir, por ejemplo, la historia local y los valores educativos de los estudiantes relacionados con el conocimiento originario, la subjetividad a su región, el conocimiento de las plantas medicinales, las artes textiles y la cerámica. Este saber sintetiza valores educativos básicos para encontrar puntos de encuentro en la comunicación intercultural, diálogo de saberes en los procesos educativos.
- El estudio de los aspectos psicosociales basados en la comunicación intercultural, como las emociones, los lenguajes y los valores culturales, que determinan la intersubjetividad de los sujetos en su relación con la tierra. Este conocimiento está representado en la

memoria social, este aprendizaje se enfoca en el aprendizaje mutuo donde el(los) maestro(s) y el(los) estudiante(s) aprenden.

- La base metodológica para definir los principios de la educación intercultural. Al mismo tiempo, las diferencias culturales son valoradas como un activo para comprender a los demás, a partir de la enseñanza. Por ejemplo, la responsabilidad del futuro docente de explicar y demostrar sus representaciones prejuiciosas, racistas y monoculturales de personas o grupos culturalmente diferentes a los suyos. Pretende superar la linealidad y hegemonía del monoculturalismo en la relación entre docentes y sus alumnos que pertenecen a una matriz cultural diferente.
- En el cuestionamiento explícito de los elementos de nacionalismo, discriminación, racismo, homogeneización y monoculturalismo eurocéntrico como fundamento de la escuela y de la razón educativa en las relaciones indígenas e interculturales. Esto permitiría priorizar actividades educativas que promuevan el descubrimiento de la diversidad cultural, la conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y el respeto por el patrimonio cultural local.
- Apoyar a los estudiantes en la adopción de un enfoque didáctico y pedagógico para el manejo de la diversidad, la heterogeneidad de clases, para desarrollar prácticas pedagógicas basadas en una conciencia crítica de la lucha contra el racismo, la discriminación, la desigualdad y el monoculturalismo. Se recomienda planificar las actividades de aprendizaje de la escuela de tal manera que tenga en cuenta la lengua extranjera de la escuela, el entorno, las unidades ecoculturales, la región, la geografía local y los acontecimientos históricos locales.

El futuro docente tiene la posibilidad de cuestionar la institucionalidad, la didáctica, la pedagogía, los currículos y las estructuras de relación de la escuela con la familia, la comunidad. Así, el futuro docente podrá encontrar un enfoque educativo que le permita mejorar la comunicación intercultural con los actores sociales en el ámbito escolar y comunitario y evidenciar los problemas que impiden un aprendizaje de calidad. Por ejemplo, falta de comunicación o

desconocimiento del contexto de tus alumnos. Además, la conciencia de que la discriminación y el racismo institucionalizados en la escuela es otro problema que dificulta el aprendizaje en la escuela.

Este hecho debe invitar al futuro docente a conocer profundamente el contexto social y cultural de sus alumnos con el fin de fortalecer tanto la propia identidad como la de los alumnos. Comprender y respetar a todos los pueblos, sus culturas, civilizaciones, valores y formas de vida, incluidas las culturas indígenas y no indígenas. Por ejemplo, conocer y reconocer la lengua vernácula de los estudiantes en el ámbito escolar, conocer la lengua de los estudiantes, padres y miembros de la comunidad.

El valor de la colaboración escuela-familia-comunidad como factor que puede mejorar los resultados escolares, la calidad de la enseñanza y la comunicación intercultural con los alumnos. Esto requiere reconocer valores negociables y no negociables en términos de tiempo, recursos y un enfoque educativo basado en la co-construcción del éxito estudiantil en la escuela. Por ejemplo, para que el futuro docente tenga la oportunidad de participar con los padres y familias en sus prácticas progresivas, en la definición de los contenidos de aprendizaje, en la planificación de la participación de los padres en el marco institucional de la escuela y en los procesos educativos, para fomentar la crítica reflexión pedagógica enfoque integral, pluralista e intercultural.

Capítulo 9

Los Desafíos de la Educación Inclusiva

En los últimos años presenta mayor importancia el tema de la Inclusión Educativa para los aspectos sociales y políticos de las naciones, es por ello que ahora, destacan cada vez más, las nuevas formas de responder a la diversidad de necesidades educativas en las escuelas, representando un verdadero desafío para los sistemas educativos de la región, destacando además que requiere la evaluación y el análisis de muchas disciplinas para resolver este asunto como lo requieren la realidad de las naciones.

Según refiere la UNESCO: El derecho a la educación es la base sobre la que construir una sociedad verdaderamente inclusiva, donde todos aprendan juntos y participen en igualdad de condiciones, sin embargo, hoy más de 77 millones de niños que no asisten a la escuela y más de 781 millones de adultos son analfabetos, esta exclusión es particularmente más acentuada en personas con discapacidad. Alrededor del 97% de los adultos con discapacidades no saben leer ni escribir. Las estimaciones de los niños con discapacidad que asisten a la escuela en los países en desarrollo oscilan entre menos del 1% al 5%.

Los niños con discapacidad son más de un tercio de todos los niños fuera del sistema educativo, sin embargo, con legislación y políticas efectivas, es posible construir un mundo de inclusión. Las campañas de información hacen avanzar en esta dirección, así que se debe asumir la tarea de sensibilizar y diseñar políticas efectivas para un mundo inclusivo, según como le describe Matsura (2008) compartir la responsabilidad de transformar los sueños, las visiones, el compromiso en una realidad concreta. La educación inclusiva en el sistema educativo significa un cambio de paradigma basado en el concepto de derechos humanos, que se enfoca en la superación del modelo de homogeneidad, que durante décadas ha repetido la exclusión de las personas por sus condiciones sociales, culturales, étnicas, lingüísticas, físicas y sociales.

Perú, muestra compromiso con esta filosofía, caracterizada por el principio de inclusión, que incluye a las personas con discapacidad, grupos sociales marginados, excluidos y vulnerables; especialmente en las zonas

rurales, independientemente de su nacionalidad, religión, género o cualquier otra causa de discriminación que contribuya a la eliminación de la pobreza, la marginación y la desigualdad (Ley General de Educación-2003), que establece por primera vez en el referido país que ningún centro educativo puede negar la participación de las personas con discapacidad.

La educación inclusiva es un proceso permanente, que tiene como objetivo brindar a todos una educación de calidad que respete la diversidad y las diferentes necesidades de los estudiantes y comunidades, incluyendo las características y expectativas de aprendizaje, excluyendo todas las formas de discriminación (UNESCO-2013). La desigualdad y la pobreza son serios obstáculos para lograr una educación plenamente inclusiva, por lo tanto, el desarrollo de una nueva política es esencial.

Estas inquietudes surgieron de la Conferencia Mundial de Educación de 1990 en Jomtien, Tailandia, cuyo objetivo es reorganizar las escuelas, con la única finalidad de satisfacer las necesidades de los niños, el resultado de esta conferencia es quizás la contribución más decisiva y clara para la promoción de la educación inclusiva en todo el mundo. La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las personas con discapacidad, que España ratificó en 2008, incluye el derecho a la educación inclusiva en todos los niveles y el aprendizaje permanente.

Con base a estos acuerdos internacionales, nacionales, conceptos, políticas, culturas y prácticas educativas, la transformación de los sistemas escolares para atender a los estudiantes independientemente de sus características, necesidades y el contexto en el que se desarrollan. El modelo de cambio que promueven las escuelas inclusivas conforma el proceso de innovación educativa. No es suficiente que los estudiantes que necesitan educación estén en la escuela, sino que deben participar en toda la vida escolar y en la sociedad misma. El gran desafío de la educación es dar a cada alumno la ayuda pedagógica que necesita, adaptando las intervenciones educativas a la individualidad del alumno, es decir, adaptando la enseñanza según las capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos.

La educación inclusiva en el sistema educativo significa un cambio de paradigma basado en el concepto de derechos humanos, que se enfoca en la

superación del modelo de homogeneidad, que durante décadas ha repetido la exclusión de las personas, según sus condiciones sociales, culturales, étnicas, lingüísticas, físicas y sociales. La educación inclusiva es un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad, como un elemento que enriquece la enseñanza-aprendizaje y por ello promueve el desarrollo humano (Parrilla-2003).

Hablar de diversidad, significa que estamos hablando de igualdad, la diversidad es sólo un indicador de la igualdad inherente a la humanidad. La educación inclusiva significa que todos los estudiantes de una comunidad dada aprenden juntos, independientemente de sus circunstancias sociales o culturales, incluidas personas con discapacidad. Es una escuela, que no exige condiciones de admisión para realizar los derechos educativos y la igualdad de oportunidades (Parra Dussan-2010). Los objetivos del sector de la educación se reflejan esencialmente en el objetivo de desarrollo sostenible, cuyo objetivo es garantizar una educación inclusiva y de calidad igualitaria, promoviendo oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

En 2015, la UNESCO organizó el Foro Mundial de Educación, donde se discutió el desarrollo de la educación entre 2000 y 2015, al final del foro, se emitió la Declaración de Educación, donde se proyecta una nueva visión para la educación en los próximos quince años (2030). Se dice que la inclusión y la igualdad, son las piedras angulares del programa de educación transformadora, y se comprometen en abordar todas las formas de exclusión y marginación, también se comprometen a realizar los cambios necesarios en la política educativa, centrándose en las personas más desfavorecidas, especialmente personas discapacitadas.

En 2017, la Declaración de Buenos Aires, América Latina y el Caribe, contenía un acuerdo sobre las prioridades educativas para 2030, el documento regional muestra que la educación debe promover la eliminación de la pobreza, la reducción de la desigualdad a través de la calidad, la educación inclusiva y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Ya no se trata de adaptar a los alumnos al currículo prescrito, sino que el currículo debe ser más abierto, flexible, adaptable o versátil según las necesidades de los alumnos, más allá de lo cognitivo, porque está relacionado con la motivación e intereses de los estudiantes.

Es decir, cambiar planes, programas e infraestructuras no es suficiente, debemos cambiar nuestra forma de pensar, considerando que todos somos diferentes, por lo tanto, estas diferencias deben ser valoradas. Significa una mayor sensibilidad de la comunidad, a la valiosa contribución que diferentes personas pueden hacer, su participación en el apoyo y permitir la vida más plena posible.

En 2003, el Gobierno de Perú estableció la Década de la Educación Inclusiva 2003-2012, que tenía como objetivo atender a niños, jóvenes, discapacitados, enfatizando la necesidad de priorizar la educación inclusiva en el largo plazo y asegurar su calidad y eficacia. Indica acceso y atención temprana a la primera infancia en riesgo de discapacidad. Tovar Sánchez (2013), sugiere que Perú ha dado los primeros pasos para promover una adecuada inclusión, pero los desafíos son grandes. Esto significa aún existen desigualdades en los sistemas educativos, lo que conduce a una situación de gran exclusión. Se debe presentar especial atención al aspecto pedagógico, que pone en peligro la calidad de la educación, sin embargo, el derecho a la educación se ha elevado a la agenda política y social, acciones que muestran avances significativos.

9.1 Aceptación de la Diversidad

Un gran desafío de la educación inclusiva es dar respuesta a la diversidad de los estudiantes, pero no se trata solo de dar educación, tiene que ser de calidad y justa, y eso no significa dar a todos lo mismo, sino darles lo que necesitan. No cabe duda de que la diversidad en todas sus manifestaciones es un desafío para el sistema educativo. Esto significa que las escuelas deben estar preparadas para recibir y educar a todos los estudiantes. El programa de inclusión debe satisfacer las necesidades de los estudiantes y las escuelas deben reflejar su diversidad en la comunidad.

Però la inclusión es más que acceso, requiere persistencia, participación y desarrollo, en otras palabras, la inclusión apunta a una educación de calidad, especialmente para aquellos que están excluidos por diversas razones o en riesgo de quedar excluidos. Según la UNESCO: el proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo, para llegar a todos los estudiantes, puede entenderse como la principal estrategia para lograr la Educación para Todos (EPT). Como principio general, debe guiar todas las políticas educativas y

prácticas basadas que la educación es un derecho humano básico, justo, considerada la base de una sociedad más igualitaria (Parra Dussan-2010).

En este sentido, la calidad de la educación en un enfoque inclusivo implica un equilibrio entre la excelencia y la equidad, en otras palabras, no podemos hablar de calidad si sólo una minoría de estudiantes aprende lo necesario, para participar en la vida social y desarrollar sus proyectos de vida. Igualdad, significa proporcionar a cada persona, la ayuda y los recursos necesarios para que pueda aprovechar las oportunidades educativas en igualdad de condiciones y aprender al más alto nivel, de modo que la educación no limite las diferencias según el origen de los estudiantes (UNESCO-2008).

Las políticas homogéneas, suelen caracterizarse por ofrecer lo mismo a todos, lo que limita su capacidad de contribuir al máximo desarrollo de las personas. La igualdad es un factor clave, para lograr un mayor desarrollo y una cultura de paz, basada en el respeto, la valoración de las diferencias y la tolerancia. Es difícil aprender a respetar las diferencias, si no se vive con ellas, si se ignoran, se excluyen (Blanco-2008). Una respuesta positiva a la diversidad del alumnado requiere una valiosa educación y actuación en el campo de los recursos y de la política educativa, lo que significa considerar la diversidad desde un punto de vista ético, respetando su carácter axiológico, su valor positivo (Saénz-1997).

Se requiere cambios en las percepciones, actitudes, prácticas pedagógicas, formación docente y organización escolar. Las instituciones educativas, deben revisar constantemente sus valores, organización, recursos, planes de estudio, minimizando los obstáculos para que los estudiantes participen en el aprendizaje y tengan éxito. Las instituciones educativas deben buscar las estrategias más adecuadas para responder a la diversidad de los estudiantes según sus estilos y ritmos de aprendizaje.

Se espera que las escuelas inclusivas construyan espacios democráticos e inclusivos, que faciliten el aprendizaje para una vida común diversa. Las políticas de igualdad, basadas en enfoques solidarios, compensatorios y focalizados, no han demostrado ser las más adecuadas para lograr una educación inclusiva y social. Es necesario avanzar hacia una política igualitaria, que ponga a las personas en el centro de los procesos de desarrollo humano sostenible,

aumentando sus capacidades y opciones para vivir con dignidad, valorando la diversidad y respetando los derechos de todas las personas (CEPAL-2005).

9.2 El Maestro Inclusivo

Una de las prioridades que marca la diversidad, es que el docente se ocupe de las características heterogéneas de los alumnos, cuyas habilidades en situaciones sociales son cada vez más diversas. Un docente inclusivo, valora y acomoda la diversidad de alumnos, reconociendo que las diferencias en los aprendizajes son un activo y un valor educativo. La labor del maestro debe orientarse a educar personas, capaces de alcanzar su autorrealización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa; promover la formación y consolidación de su identidad, autoestima; su correcta y crítica integración a la sociedad para que puedan ejercer su ciudadanía en armonía con el medio ambiente, desarrollando sus competencias y habilidades, para conectar su vida con la vida laboral y para hacer frente a los constantes cambios de la sociedad y del conocimiento (Ley General de Educación-2005).

La educación inclusiva, como nuevo enfoque asume que el trabajo pedagógico, se enfoca en apoyar las necesidades educativas y fortalecer las características de cada estudiante para que pueda desarrollarse con seguridad y éxito. Debe apoyar a todos los alumnos en su enseñanza, considerando diferentes opiniones e implemente métodos flexibles que se adapten a la heterogeneidad. También, deben promover estrategias de autorregulación para su aprendizaje.

Un docente inclusivo, es aquel que reconoce, valora las diferencias individuales, las ve como fuente de enriquecimiento personal y social. Protege el centro educativo como ambiente natural, para que un niño o joven se desarrolle y aprenda en igualdad de condiciones y oportunidades. Facilita el cambio de actitudes y percepciones en comunidades, formando para lograr un trabajo colaborativo e inclusivo. Fomenta la innovación permanente de la institución, para mejorar su organización y propuestas curriculares.

La educación inclusiva, requiere que los docentes implementen estrategias y recursos, que ayuden a los estudiantes, escuelas, maestros, padres a enfrentar con seguridad el desafío, que significa el derecho de todos los niños y jóvenes en acceder a la educación, beneficiándose de un aprendizaje de calidad, ofrece

diversas oportunidades educativas, con una estructura curricular unificada para todos los estudiantes. El maestro actúa como mediador social, que promueve el respeto por los demás y la aceptación de la diversidad como parte natural del ser.

El docente debe ser sensible a las necesidades de todos los estudiantes, haciendo los ajustes necesarios para ayudar a cada uno a desarrollar todo su potencial, sabiendo que el aprendizaje académico y social son igualmente importantes para todos, se debe recordar, que la comunidad escolar es un contexto social que afecta las personalidades de todos los estudiantes. En todo lo anterior, se reconoce que la inclusión es un proceso, en el sentido de que la escuela, debe encontrar formas de responder a la diversidad.

Lograrlo requiere un estilo profesional, donde los docentes practiquen actitudes y acciones positivas en su trabajo diario, los docentes deben reflexionar sobre sus prácticas inclusivas. El tema de la diversidad interesa a los educadores, pero la diversidad no tiene el mismo significado para todos y no se basa en los mismos presupuestos ideológicos, tampoco requiere los mismos procesos de la actividad educativa (Jiménez-1999).

Cabe señalar que el respeto, la fraternidad, la tolerancia no se enseñan si la escuela no promueve prácticas, que favorezcan la observancia de estos valores. La tolerancia es un valor central de comprensión y promoción de la convivencia. Por lo tanto, lograr una educación, que tenga en cuenta la diversidad de los estudiantes significa el desarrollo de las personas y las sociedades, por ello, el fortalecimiento de los valores democráticos.

Toda esta tarea, no es solo de la escuela, también lo es de la familia, la comunidad, que deben trabajar en estrecha colaboración, de hecho, está comprobado que es posible involucrar a los estudiantes en clase, siempre que los maestros hagan un esfuerzo por darles la bienvenida, promover amistades, adaptar el currículo. Según lo anterior, se puede decir que la educación inclusiva, propicia cambios en las actitudes de los docentes, evaluación y actualización de estrategias, de acuerdo con las necesidades educativas de los estudiantes.

9.3 Balance Aspectos de la Educación Inclusiva

Mirando la educación inclusiva en el Perú y con base en los cuatro elementos principales del derecho a la educación (disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad, adaptabilidad), es claro que se ha avanzado poco en términos de cobertura y calidad. La explicación del escaso avance tiene que ver con el tema presupuestario, así como con la resistencia de la administración a la implementación de políticas inclusivas y el escaso conocimiento de la sociedad. Como derechos inalienables e inalienables, ya pesar de éxito limitado, no se justifica la crítica a las políticas de educación inclusiva. (MINEDU, 2012). Luego de la implementación de la estrategia de inclusión, no se monitorean los resultados de aprendizaje, ni se evalúa la calidad de la educación en las instituciones donde se incluyen niños y jóvenes con discapacidad. Las etapas de implementación de la educación inclusiva en el Perú existen en la normativa vigente, pero su orden lógico y contenido no han sido suficientemente analizados y desarrollados. Las normas por sí solas no generan cambio en el sistema, requiere el compromiso del sector, donde los niños son excluidos por discapacidad, lo cual debe ser motivo de política educativa. De igual forma, es importante pensar en el camino de construcción de escuelas inclusivas, que orientarán los esfuerzos de quienes lo hagan.

En síntesis, aceptar la diversidad y la valoración positiva de las diferencias, nos conducen a un marco cultural amplio, flexible en el que se respeta, acepta la diversidad humana. Esta valoración, tiene implicaciones en formas de entender la respuesta educativa, que ofrece el centro educativo a la diversidad, como un nuevo enfoque. La educación inclusiva, requiere del trabajo de un docente enfocado, en apoyar todas las necesidades educativas y fortalecer las habilidades y el desarrollo seguro y exitoso de cada estudiante. Lograr sistemas educativos más inclusivos, requiere de una fuerte voluntad, que se manifiesta en el desarrollo de una política educativa de largo plazo, que abarque diversos sectores, igualmente requiere un marco legal que defina los derechos, obligaciones y recursos necesarios para lograr los objetivos.

Conclusiones

Aceptar la diversidad y el discurso intercultural, fue muy importante para reconocer la presencia de los pueblos indígenas en los centros educativos, contribuyendo a la transformación de las escuelas. A pesar de la exigencia institucional de incluir un enfoque intercultural en cursos, seminarios, materiales y actividades cuyo propósito principal es explicar a los docentes, los conceptos y metas de la educación intercultural, que ayudaron a formar comunidades escolares en relación con estos pueblos, es innegable que el fenómeno de los pueblos indígenas ha cambiado las instituciones educativas, las prácticas pedagógicas de los docentes y las formas de relación social en las instituciones educativas.

A nivel de práctica pedagógica, se observan cambios paulatinos en las escuelas y una serie de problemas que llaman más la atención. A pesar del ocultamiento de las identidades indígenas de estudiantes, como resultado del miedo al rechazo y a las reacciones de discriminación, que no es más que una especie de racismo, se hace evidente un creciente reconocimiento de las culturas y lenguas indígenas en las escuelas. Al mismo tiempo, se hace presente el complejo proceso de visibilización de los pueblos indígenas, así como el paulatino flujo de docentes y cargos administrativos, que persiguen encontrar posibles caminos para implementar los lineamientos de la educación intercultural.

La experiencia de la mayoría de los estudiantes indígenas, en estas escuelas está relacionada con la migración y el sufrimiento discriminatorio que ello genera, principalmente porque niegan su identidad indígena, pero también porque viven en el dilema constante de la asimilación cultural, y responden ofreciendo formas de resistencia cultural, es decir, construyendo estilos de vida adaptados para sobrevivir en el alrededor del entorno escolar. Esta adaptación se basa en experiencias discriminatorias y su identidad está moldeada por esta paradójica negación de los pueblos indígenas en la escuela.

A pesar de la discriminación contra los indígenas en la escuela, también es cierto, que las escuelas pueden ayudar a cambiar la situación, los docentes son casi los encargados de responder a esta gran crisis que presentan los niños aborígenes cuando afirman o niegan su identidad. Las experiencias de

aprendizaje indígena han estado plagadas de hechos desafortunados, nos muestran la enorme dificultad de adaptarse a la vida escolar, mantenerse en la escuela y culminar con éxito el ciclo escolar.

Lo anterior, por varias razones: una de ellas, porque algunos niños indígenas trabajan y no pueden dedicarse de tiempo completo a la escuela, no hacen las tareas y no dedican tiempo a la formación; otra de las razones, se debe porque las escuelas tienen un estigma basado en tratar la cultura indígena como un elemento endémico del aprendizaje, esta condición refuerza la segmentación del entorno escolar.

En términos de éxito en el aprendizaje, los niños indígenas se clasifican como estudiantes problemáticos porque tienen discapacidades para aprender a leer y escribir y resistencias para ingresar a las dinámicas educativas generales. Los estudiantes bilingües que no hablan "bien" el español enfrenta por lo tanto un doble desafío: superar las consecuencias del bilingüismo asincrónico y el requisito de hablar solo español.

Ahora, es necesario revivir la lengua materna de los estudiantes, agregar una lengua indígena al currículo como lengua de acceso y aprender español como segunda lengua, esto representa uno de los aspectos que necesita más atención. Hay que reconocer que ahora el bilingüismo nativo es un fenómeno que se está extendiendo en las escuelas y se empieza a reconocer como tal. Sin embargo, todavía existen prejuicios lingüísticos y el bilingüismo es un mal endémico más que un bien cultural para los niños aborígenes.

Los niños bilingües van a la escuela con la esperanza de aprender español y realmente creen que la escuela les dará todas las oportunidades para aprenderlo "bien", y en estos casos aprender español "bien" significa inevitablemente pasar por encima de su lengua materna. Finalmente, la implementación de la interculturalidad ha creado un efecto paralizante, precisamente porque los docentes tratan de construir la interculturalidad solo refiriéndose a una definición, que no tiene sentido para ellos, especialmente si tal definición es demasiado general y abierta o no se relaciona con eso, algo para ellos sobre los temas planteados en sus aulas, como la definición anterior que dice "se está construyendo intercultural" o que intercultural es simplemente "la interacción de culturas".

Por todo lo anterior, para la aceptación de la interculturalidad, es fundamental la formación del docente, que debe ser el creador del diálogo entre sujetos pertenecientes a sociedades y culturas diferentes, como contrapeso a la linealidad del monoculturalismo, esto a su vez permitiría superar el colonialismo de las prácticas pedagógicas basadas en la conciencia crítica y las actividades educativas basadas en la lucha contra el racismo y la discriminación.

Bibliografía

Arroyo González – María José (2013). *La Educación Intercultural: Un Camino Hacia la Inclusión Educativa*. España.

Bonfil Batalla – Guillermo (1990). *México profundo: una civilización negada*: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Grijalbo, México.

Carrillo Sierra – Sandra Milena; Jornet Melia – Jesús Miguel; Montanez Torres – Maria Luisa; Perales Montolio – Maria Jesús; Wilches Durán – Sandra Yaneth (2016). *Educación Inclusiva*. Colombia.

CEPAL (2021). *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina*: Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL Naciones Unidas. Santiago de Chile.

CEPAL (2014). *Los Pueblos Indígenas en América Latina: Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL Naciones Unidas*. Santiago de Chile.

Díaz Couder – Ernesto (1991). *Diversidad sociocultural y educación en México*: Texto presentado en el Simposio Educación y cultura, la reflexión actual |en México, del Seminario de Estudios sobre la Cultura del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México.

Escarbajal Frutos – Andrés (2010). *Educación Inclusiva e Intercultural*. España.

Gigante – Elba (1998). *Reconocimiento y atención pedagógica de la diversidad sociocultural: Un recuento comparativo de políticas educativas: Memoria del Seminario de Educación Indígena*. México.

Gigante – Elba (1995). *Las políticas de los Ministerios de Educación para los pueblos indígenas de América Latina. Documento Base para la Reunión de Consulta Técnica sobre Políticas Educativas Gubernamentales para las Poblaciones Indígenas: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Querétaro, México.

Heise – María (2001). *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima.

Lander – Edgardo (1996). *América Latina: historia, identidad, tecnología y futuros alternativos posibles*. Venezuela.

Lobato Quesada – Xilda; Ortiz González – María del Carmen. *Escuela Inclusiva y Cultura Escolar: Algunas Evidencias Empíricas*. España.

López – Luis Enrique (2001). *La cuestión de la Interculturalidad y la Educación Latinoamericana: Séptima reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile.

Massimo-Amadio (1995). *La repetición escolar en la escuela primaria una perspectiva global: documento de trabajo de la UNICEF*. Ginebra.

Mendieta – Eduardo; Bohórquez - Carmen Dussel y Mendieta Eduardo (2009).

El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino” (1300-2000): Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. México.

Ministerio de Educación (1991). *Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural*. Lima.

Nassif – Ricardo; Rama – Germán; Tedesco – Juan Carlos (1984). *El Sistema Educativo en América Latina*. Argentina.

Parrilla – Ángeles (2002). *Acerca del Origen y Sentido de la Educación Inclusiva*. España.

Salina – Comboni Sonia (2002). *Interculturalidad, educación y política en América Latina*. México.

Stapples – Anne (1996). *Una falsa promesa: la educación indígena después de la Independencia: El Colegio de México/Universidad Nacional de Educación a Distancia, México*.

Stavenhagen – Rodolfo (1998). *Derecho indígena y derechos humanos en América Latina: El Colegio de México/Instituto Interamericano de Derechos Humanos, México*.

UNESCO (2021). *Desigualdades Educativas en América Latina: Tendencias, Políticas y Desafíos*. Argentina.

UNESCO (2001). *Balance de los 20 Años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile.

Venega Martínez – Jocelin y Moreno Medrano – Luz María Stella (2020). *Breve Panorama Histórico de la Educación Intercultural en América Latina: Universidad Iberoamericana Ciudad de México*. Mexico.

Vergara – Parra; Bustamante - Fernando; Boneti – Carlos y Corbetta Silvina (2018). *Educación Intercultural Bilingüe y Enfoque de Interculturalidad en los Sistema Educativos Latinoamericanos: Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL Naciones Unidas*. Santiago de Chile.

Verspoor - A. y Lockheed - M (1990). *El mejoramiento de la educación primaria en los países en desarrollo: examen de las opciones de política*". Banco Mundial, ciudad de Washington.

Depósito Legal N°: 2023-00578

ISBN: 978-612-49137-9-2



Editorial Mar Caribe

www.editorialmarcaribe.es

Jr. Leoncio Prado, 1355. Magdalena del Mar, Lima-Perú

RUC: 15605646601

Contacto: +51932557744 / +51932604538 / contacto@editorialmarcaribe.es