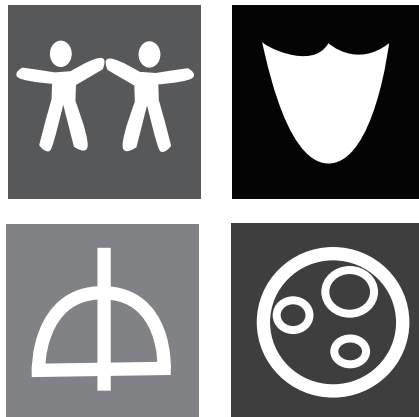


Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Septiembre 2009 / Número 2 / Volumen 3

Versión electrónica: <http://www.rinace.net/rlei/>



Escuela de Educación Diferencial
Facultad de Ciencias de la Educación



Dirección Editorial:

Cynthia Duk H.

Editor invitado presente número:

Sylvia Schmelkes Del Valle

Comité Editorial:

Cecilia Loren
Arturo Pinto
Ofelia Reveco
Rafael Sarmiento
Mauricio Zepeda

Coordinación Editorial:

Versión electrónica: Verónica González de Alba

Versión impresa: Cecilia Loren G.

Consejo Editorial:

Jaime Bermeosolo (U. Católica de Chile)
Rosa Blanco (OREALC/UNESCO)
Abelardo Castro (U. de Concepción, Chile)
Soledad Cisternas (U. Diego Portales, Chile)
Gerardo Echeita (U. Autónoma de Madrid, España)
Windyz Ferreira (U. Federal de Paraíba, Brasil)
Paulina Godoy L. (MINEDUC, Chile)
Eliseo Guajardo (Secretaría Educación, Estado de Guerrero, México)
Seamus Hegarty (IEA, Inglaterra)
Álvaro Marchesi (OEI España)
Víctor Molina (U. de Chile)
Javier Murillo (U. Autónoma de Madrid, España)
Mariano Narodowski (Ministerio de Educación ciudad de Buenos Aires)
Selma Simonstein (U. Central de Chile)
Rodrigo Vera G. (Fundación HINENI)

Diagramación:

David Cabrera Corrales

Impresión:

Gráfica Kolbe, Fono: 773 31 58

Edita:

Escuela de Educación Diferencial, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile en colaboración con RINACE, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Mejora de la Escuela.

I.S.S.N. versión impresa: 0718-5480

I.S.S.N. versión electrónica: 0718-7378

Dirección electrónica: <http://www.rinace.net/rlei/>

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Escuela de Educación Diferencial
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Central de Chile

La *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* surge ante la necesidad de contar con un medio que propicie el diálogo académico en torno a los grandes dilemas y retos que plantea la educación inclusiva a los sistemas educativos y a la escuela de hoy. Se trata de una publicación científica de libre acceso y carácter periódico que persigue tres objetivos fundamentales:

1. Generar un espacio de intercambio, debate y reflexión con relación a los desafíos que supone avanzar hacia una educación inclusiva, de calidad para todos, en el ámbito de las políticas, la cultura y las prácticas educativas.
2. Difundir estudios, investigaciones, programas y experiencias innovadoras, que aporten al conocimiento y desarrollo de escuelas que acojan y respondan a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes.
3. Promover propuestas y estrategias que apunten a la mejora de la calidad y equidad de los sistemas educativos, con especial atención en los sectores y grupos más vulnerables.

La *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, tiene una periodicidad bianual, se publica en los meses de marzo y septiembre y es editada en versión impresa y electrónica en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, RINACE. Los números tienen una sección monográfica, con un tema prefijado y coordinado por un editor invitado, y una sección libre, en el que se publican artículos de temática libre.

Contempla la publicación de trabajos inéditos o de muy escasa difusión en Latinoamérica que versen sobre los siguientes temas:

- Avances y dificultades que experimenta la inclusión educativa en el plano de la legislación, las políticas, las actitudes y prácticas educativas.
- Reflexiones y revisiones conceptuales asociadas a los principios y fundamentos teóricos de la educación inclusiva y su relación con la calidad y equidad de la educación.
- Análisis de barreras que dificultan el desarrollo del enfoque inclusivo (en los sistemas educativos, escuelas y aulas), así como los procesos de cambio y mejora para la superación de las dificultades.
- Enfoques, programas y resultados vinculados a la educación de población indígena, con necesidades educativas especiales (asociadas o no discapacidad), de sectores de pobreza, inmigrantes, etc.

- Propuestas y experiencias de respuesta a la diversidad, con referencia a adaptaciones curriculares; metodologías y estrategias de aprendizaje; procedimientos e instrumentos de evaluación; medios y materiales educativos.
- Revisiones de la literatura relacionada con la educación inclusiva, la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales.
- Evaluación de la eficacia y calidad de los procesos educativos en contextos escolares inclusivos.

Todos los artículos publicados son sometidos a una estricta doble evaluación ciega por pares. El plazo máximo de recepción de manuscritos es el 30 de junio y el 30 de noviembre, siendo las fechas de lanzamiento el 30 de Septiembre y 30 de Marzo respectivamente (Ver normas de publicación en apartado final).

EDITORIAL

Cynthia Duk y F. Javier Murillo

ARTÍCULOS

Sobre reformas, integración – inclusión y exclusión educativa: Reflexiones a partir de la experiencia española.

Camila Marchant

La inclusión de discapacitados intelectuales en el mundo laboral: análisis cualitativo. Estudio de un caso.

M. Rosario Cerrillo; Reyes Hernández; Dolores Izuzquiza

SECCIÓN TEMÁTICA: EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Presentación.

Sylvia Schmelkes

Los actores indígenas ante la interculturalización de la educación superior en México.

Gunther Dietz

Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas.

Stefano Claudio Sartorello

Educación en la diversidad cultural: aprendizajes desde la experiencia innovadora en América Latina.

Carolina Hirmas

Educación inclusiva e interculturalidad en contextos de migración.

Pedro Jurado; Alma Ramírez

La ciudadanía desde la diferencia: reflexiones en torno a la comunidad sorda.

Ana María Morales

Conclusiones y reflexiones respecto de la educación infantil ofrecida a niños y niñas de los pueblos originarios de América latina.

Ofelia Reveco

Prejuicio y discriminación étnica: una expresión de Prácticas pedagógicas de exclusión.

Cecilia Barría; Sandra Becerra; Claudia Orrego; Carmen Tapia

Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación.

Rolando Poblete

Explorando el inter aprendizaje en realidades escolares de países interculturales.

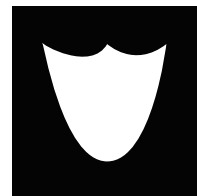
Rossana Podestá

COLABORADORES DE ESTE NÚMERO

NORMAS DE PUBLICACIÓN

EDITORIAL

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



EDITORIAL

Calidad, inclusión y atención a la diversidad

Cynthia Duk y Javier Murillo

Una educación pública equitativa y de calidad es, por definición, una educación inclusiva, en tanto tiene el imperativo ético de garantizar el acceso, la plena participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, independientemente de sus diferencias personales, su procedencia social y cultural.

La inclusión es un proceso orientado a proporcionar una respuesta apropiada a la diversidad de características y necesidades educativas del alumnado, a incrementar sus niveles de logro y participación en las experiencias de aprendizaje, en la cultura y comunidades escolares, reduciendo toda forma de discriminación, a fin de conseguir resultados académicos equiparables. Desde esa perspectiva, la inclusión representa un impulso fundamental para avanzar hacia una educación de mejor calidad para todos, por lo que ha de concebirse como una política pública de carácter transversal que pone en el centro la atención a la diversidad, constituyéndose en el eje articulador de los distintos programas y acciones dirigidas a los grupos vulnerables, que son los que están en mayor riesgo de exclusión y de fracaso escolar.

En tal sentido, no sería demasiado arriesgado afirmar que la atención a la diversidad es una de las piezas clave para lograr una educación de calidad; básicamente porque la mejor forma de lograr que todos los estudiantes aprendan es ajustando las ayudas pedagógicas a sus particulares necesidades, proporcionando más ayuda a quienes más la necesitan.

Efectivamente, la investigación ha demostrado que el elemento que mejor caracteriza a los y las docentes que consiguen que sus alumnos obtengan mejores logros de aprendizaje (medido incluso a través de evaluaciones nacionales o internacionales) son aquellos que dedican un mayor tiempo a prestar una atención individualizada a sus estudiantes; ajustan la enseñanza acorde a sus aprendizajes previos, ritmos e intereses; plantean actividades desafiantes y variadas que propician la participación e interacción entre los alumnos; y utilizan una amplia gama de métodos de evaluación para conocer el avance de sus estudiantes.

Pero, la atención a la diversidad no es una tarea exclusiva de los docentes. Es necesario que el sistema educativo en su conjunto, ofrezca las condiciones que posibiliten una respuesta pertinente a las diferencias, dentro de las cuales resulta primordial contar con:

- Un marco normativo coherente con los principios de inclusión y atención de la diversidad;
- Un currículo común para todos, pero suficientemente flexible para adaptarse a las características y capacidades de los estudiantes y de los diversos contextos sociales y culturales;

- Una oferta educativa diversificada, con diferentes modalidades e itinerarios de aprendizaje equivalentes en calidad y reconocimiento social;
- La consideración de la multiculturalidad y un enfoque de género en los programas de estudio y procesos educativos;
- Una variedad de textos y materiales que sean pertinentes a las diferentes culturas y condiciones de los estudiantes;
- Una buena formación inicial y permanente del profesorado que forme docentes preparados para trabajar en diferentes contextos y con grupos heterogéneos;
- La existencia de sistemas de asesoramiento y apoyo tanto para los docentes como para los estudiantes; y
- Un reconocimiento para los docentes que trabajen en escuelas que representan mayores desafíos.

El predominio del enfoque homogeneizador de la enseñanza es un factor que limita gravemente tanto el acceso como la permanencia y logros de aprendizaje de un alto porcentaje de alumnos. No olvidemos que la diversidad de alumnos, contextos escolares y docentes es la norma; la homogeneidad es la excepción. Pese a ello, en la gestión de las políticas públicas, parece más bien que los procesos educativos se orientan hacia poblaciones y alumnos que tienen un sustrato económico, social, cultural y étnico común. Este planteamiento condiciona fuertemente la capacidad del sistema educativo para responder a las demandas de la diversidad de la población escolar. En contextos de alta heterogeneidad una oferta educativa homogénea se traduce en trayectorias y resultados dispares. Así, la educación ha tendido más bien a profundizar las desigualdades, como consecuencia de que la escuela no tiene en cuenta las diferencias de los estudiantes.

Desarrollar políticas inclusivas y fortalecer la escuela pública promoviendo procesos educativos que den respuesta a la diversidad del alumnado, es una tarea urgente y necesaria para avanzar en la mejora de la educación en la región de América Latina.

Desde la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva queremos continuar realizando nuestra aportación a la mejora de la educación, poniendo el foco en una temática de gran relevancia e interés en América Latina: la diversidad étnica y cultural. De esta forma, hemos dedicado la sección temática de este número a la **Educación Intercultural**, y tenemos el honor de contar, como editora invitada, con una de las máximas especialistas en esta temática: la investigadora **Sylvia Schmelkes** de la Universidad Iberoamericana de México.

Junto con la sección temática, que de su puño y letra Sylvia presenta, contamos con dos excelentes aportaciones. Por un lado, la investigadora chilena Camila Marchant realiza un análisis reflexivo de la experiencia española y su tránsito desde la integración escolar hacia la inclusión; y por otro, las profesoras de la Universidad Autónoma de Madrid, Reyes Hernández, Rosario Cerrillo y Dolores Izuzquiza, presentan los resultados de una investigación cualitativa sobre la integración de jóvenes con discapacidad intelectual al mundo del trabajo, a través de un Programa de Formación Laboral desarrollado en la propia Universidad Autónoma de Madrid.

En definitiva, un conjunto de artículos que, confiamos, seguirán contribuyendo a la profundización y reflexión, ante el desafío de avanzar hacia la escuela que *todos* queremos: una escuela inclusiva.

ARTÍCULOS

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



Sobre reformas, integración – inclusión y exclusión educativa. Reflexiones a partir de la experiencia española.

About reforms, integration - educational inclusion and exclusion. Reflections from the spanish experience.

Camila Marchant Fernández

Resumen

Este artículo surge desde el análisis reflexivo de la experiencia española y su camino transitado hacia la educación inclusiva, caracterizado por una mirada crítica sobre las reformas educativas. Se propone dimensionar cómo, desde el discurso oficial, se ha pretendido asumir la atención a la diversidad en un plano vertical y de imposición normativa. Es una invitación a los profesionales de la educación, a repensar su rol frente a las complejas demandas de la sociedad que tocan la puerta de la escuela, cuestionando si, efectivamente, es posible conseguir prácticas inclusivas que transformen la vivencia en la comunidad escolar; prescindiendo de las aportaciones que sus actores son capaces de generar.

Palabras claves: *Integración educativa – inclusión educativa – exclusión educativa - reformas educativas*

Abstract

This article is come from the reflexive analysis of the Spanish experience and the way towards inclusive education, characterized by a critical look about the educational reforms. This vision proposes to measure how, from the official speech, it has tried to assume the attention to the diversity in a vertical plane and of normative imposition. It is an invitation to professional people who works and deal with education stuff; an invitation to reconsider their role in the complex demands of the society that touch the school's door, asking if it is really possible to obtain inclusive practices wich change the experience into the school community doing without contributions that their actors are capable to generate.

Key words: *Educational integration - educational inclusive - educational exclusion - educational reforms*

Como bien sabemos, las *reformas* educativas han asumido, desde el discurso, la diversidad de los niños y niñas que conforman nuestras sociedades. Esto en la práctica, se ha traducido en la incorporación en los centros escolares regulares de un alumnado diferente, antes excluido, desde los planeamientos de la normativa central en espacios especiales, con maestros especiales, aulas especiales y materiales especiales. Profesores y profesoras se vieron abriendo las puertas de sus aulas y comenzó a incorporarse en la jerga educativa el término ‘integración’ al mismo tiempo que en las vidas de muchas familias se hacía realidad un sueño para sus hijos e hijas, hermanos y hermanas. Profesionales quijotescos y apoderados infatigables, apostaron y creyeron que la *integración educativa* sería el primer paso para que ese alumnado estigmatizado lograra un rol activo en la sociedad, donde el ámbito laboral y la independencia en la vida cotidiana, serían el signo efectivo de un triunfo. No obstante, pasadas ya unas décadas de las primeras experiencias de este tipo, es posible observar posturas encontradas entre los actores implicados en torno a lo que realmente se produjo. Desencanto y disidencia, o bien, esperanza ante casos de alumnos y alumnas donde sí el éxito se hizo presente cambiando significativamente sus vidas. Eso sí, más allá de opiniones varias, lo que es efectivo es el verdadero desajuste entre las reformas educativas, que impactaban a nivel estructural, y las repercusiones a nivel organizativo para la vida interna de las escuelas ordinarias, ya que, muchos de los profesionales de la educación en ejercicio poco y nada sabían sobre estos ‘nuevos miembros’ de la comunidad escolar. No se les había consultado ampliamente y en profundidad (para recoger sus pareceres, o más oportunamente, para valorar sus aportes fruto de la experiencia), restringiéndolos, en definitiva, a un rol pasivo y ejecutor.

En este sentido es posible apreciar, tal como señalan Bolívar y Rodríguez (2002), cómo el discurso oficial autoriza a ciertos grupos de especialistas avalados por el Estado que establecen una ‘verdad’ sobre la escuela desautorizando a los agentes que la componen. Y es éste, justamente, el punto que Mel Ainscow (2001)¹ identifica entre las principales causas del ‘fracaso’ de la integración educativa, puesto que, somete a análisis la errónea importación de prácticas de la educación especial a las escuelas ordinarias, que ha supuesto enfoques no practicables como la búsqueda de respuestas individualizadas, evaluaciones cuidadosas, programas sistemáticos de intervención, entre otros. La dinámica de una escuela ordinaria no se adapta a las formas de planificar y de ejercer acostumbrada por los maestros de la educación especial, que creyeron que su lugar en este nuevo contexto de integración estaba en reproducir sus modos de actuación en un escenario ‘normalizado’. En libros como, *Integración o exclusión* (2000) de Borsani y Gallicchio, es posible una aproximación a la sensibilidad de aquellos sujetos que han experimentado el dolor de una experiencia de integración mal llevada, y a la lectura de un análisis crítico.

“La implementación de las políticas llamadas de ‘globalización’, la dupla integración–exclusión se presenta en nuestros días tanto en lo social, como en lo económico, lo sanitario, lo educativo, de forma equivalente. Lo que aparece como una oferta ‘democrática’, en

¹ De carácter reflexivo es la mirada de Ainscow, M. (2001) en su publicación Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. A partir del análisis auto-crítico de su trayectoria profesional en el ámbito de la educación especial, analiza las falencias suscitadas en los primeros intentos de crear entornos integrados, y el cambio del marco de referencia individualizado de planificación por uno que se ocupa de toda la clase que propone la educación inclusiva, que comprende como un proceso de aumento de participación de los alumnos en los currículos, culturas y comunidades escolares, y de reducción de su exclusión de los mismos.

realidad contienen una trampa: pretender que porque se ‘globalizan’ las reglas del juego se brinda a todos las mismas oportunidades” (ibid, p. 13).

Las encrucijadas de la integración constituyen un problema educativo que se produce, como lo señalan Carr y Kemmis (1988), cuando las prácticas empleadas en las actividades de educación se revelan inadecuadas a su finalidad, es decir, denotan un ‘fracaso’ de una práctica que implica el ‘fracaso’ de la teoría de la que derivaba la creencia en la eficiencia de dicha práctica. Posiblemente ‘viciada’ la definición de integración educativa y los supuestos que reconoce, hoy en día, el *movimiento por la inclusión* apuesta por una nueva propuesta para el plano educativo², fundamentada en la escuela como un lugar abierto a todos, donde cada alumno y alumna pertenece al grupo y puede aprender de la vida normal de la escuela y de la comunidad, tal como lo señalan Stainback y Stainback (1999).

A simple vista, podrían estas definiciones no distinguirse en demasía de las que identificaban la integración, no obstante, efectivamente cambia supuestos teóricos como reconocer las dificultades que presentan los estudiantes a modo de signo que denuncia falencias de la unidad educativa, es decir, se amplía el foco de atención y no se concibe al alumno o alumna como el deficiente y responsable de los hechos que acompañan su proceso de enseñanza – aprendizaje. Esta clara diferenciación conceptual para los teóricos que la sustentan, no logra convencer del todo a algunos profesionales que han venido trabajando en el campo de la educación especial, y que han promovido la integración escolar conociendo las dificultades que conlleva desde la propia experiencia. Desde otra perspectiva, la inclusión educativa no viene más que a cambiar ‘denominaciones’, es decir, ‘formas’, para hacer un quiebre de las experiencias pasadas frustrantes que no dieron efectivamente un lugar social a las personas con alguna diferencia. En este sentido, como señala Lloret (2009:52), se requiere de:

“Un proceso teórico y práctico en el que queden en evidencia cuáles son y de dónde proceden las dificultades de integración y cuáles son los cambios que se requieren para establecer unos ambientes cotidianos interactivos que la hagan posible y deseable”.
“Hemos de esperar a que la diversidad supere nuestros lamentables instrumentos teórico prácticos que se han ido estableciendo para dominarla para que empecemos a buscar explicaciones y remedios” (ibid, p. 36).
“Si queremos comprender, aceptar y respetar a los y las demás es necesario ver cómo vivimos nosotros mismos y nosotras mismas la diversidad” (ibid, p. 40).

2 Hoy en día existe una gran producción de publicaciones en torno a la educación inclusiva provenientes del Reino Unido y Canadá, siendo fácil acceder a investigaciones relacionadas, entre ellas: Teachers’ guides to inclusive practices: Modifying schoolwork, de Fenlon, A. Fuente: American Journal of Mental Retardation, Vol.43 n° 5, año 2005; y desde una óptica más crítica, One step forward, two steps back: immanent critique of the practice of zero tolerance in inclusive schools, de James, S. y Freeze, R. de la Facultad de Educación, Universidad de Manitoba, Canadá. Fuente: International Journal of Inclusive Education, Vol. 10, N°6, Noviembre 2006, en la cual cuestionan la práctica “tolerancia cero” dentro de las escuelas inclusivas (expulsiones, segregaciones o castigos); y Critical analyses of inclusive education policy: an international survey, de Slee, R. Fuente: Internacional Journa of Inclusive Education, Vol. 10, N°4-5, julio - septiembre 2006, que reflexiona sobre las actuales políticas de educación inclusiva en los países desarrollados haciendo referencia a las contradicciones y los desafíos. También figuran informes como el denominado, Educación inclusiva y prácticas en el aula, de 2003 ofrecido por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación (este y otros disponibles en www.european-agency.org/IECP/IECP_intro.htm)

Dicho lo cual, podemos pensar que las imposiciones verticales provenientes desde la administración dejan mucho que desear al pretender omitir las resistencias que habitan en la unidad educativa en torno a la inclusión y a muchos otros problemas que demandan urgente diligencia de la escuela y de la sociedad en su conjunto. Comprender las causas posibles de los continuos fracasos vinculados a las reformas educativas, reparando especialmente en el extendido discurso de atención a la diversidad, en sus contradicciones y problemas de compatibilidad entre tiempos y perspectivas, de recursos y de operatividad, es sumamente necesario. La Dra. Nuria Pérez de Lara³, identifica la inclusión de todas las personas en edad escolar, sean cuales sean sus necesidades en el sistema escolar ordinario, como un proceso más o menos radical que parece imponerse.

“Si bien se ha abandonado en gran medida los supuestos médicos biologicistas y psicologistas, ha aparecido una nueva tecnificación pedagógica, basada en el enfoque curricular anglosajón que sigue olvidando lo fundamental: que el eje de la educación, de la socialización, de la inclusión y la integración está en la relación amorosa de aceptación plena junto a mí del otro, de la otra, distintos de mí, distintos entre sí, pues esa relación amorosa es la única que puede mediar saber y convivencia, conocimiento y vida”.

Del mismo modo, analiza desde los planteamientos ético-sociales hasta los fundamentos científicos de la Integración Educativa, para lograr comprender su génesis y evolución. La Educación Especial ha proyectado y transitado un camino desde que se aceptara la deficiencia como característica inherente a la naturaleza humana hasta que se reconociera que quienes la padecen son personas ‘útiles’ socialmente que deben ser integradas y propiciadas de un modo digno de vida como miembros de pleno derecho de nuestra sociedad. En Barcelona se comenzó por abrir los manicomios renegando de ellos, madurando luego hacia el denominado Movimiento de Renovación Pedagógica, caracterizado por la vivencia de distintas experiencias de integración con niños y niñas, afectados de deficiencia o procedentes de colectivos marginales. Como señala Pérez de Lara (1998):

“Las prácticas críticas de nuestro país se movían en la dirección integradora de todas las personas excluidas y reclusas en instituciones cerradas o segregadas (...) A este movimiento integrador, dentro de las escuelas, por ejemplo, se le llamó pocos años después, con la aparición de propuestas administrativas científico-técnicas al respecto, de ‘integración salvaje’. Y es importante señalar que la regulación y normativización de la integración, posteriormente propuestas desde las instancias administrativas, olvidó y negó la validez de tales experiencias perpetuando con ello esa característica (...) de estar basada en la profundización de una escisión entre el saber producido por la experiencia vivida y el conocimiento sancionado como científico. Profundización en una escisión que no es gratuita y exclusivamente defensora de la pureza y objetividad científica sino a la vez guardiana del espacio de poder desde el cual se producirán toda una serie de disposiciones, reglamentaciones, normativas, prescripciones y proscripciones que caerán sobre las cabezas y las espaldas de quienes deben aplicarlas – maestros y maestras en este caso – en forma de cursos y cursillos de formación y reciclaje, separados de sus experiencias prácticas cotidianas” (1998:100).

³ Extracto de documento difundido en sus cátedras (año 2005) en la Facultad de Pedagogía de la Universitat de Barcelona.

Declaraciones que cuestionan el carácter ‘fundamentante’ de las prácticas de integración científico-técnicas abaladas en normativas, y que reivindican las acciones que desde la pedagogía construyeron el ‘caldo de cultivo’ necesario para un cambio.

“La pregunta por la pedagogía sustentadora de prácticas integradoras de la Educación Especial sería, pues, una pregunta que nos recondujera hacia una escuela reconocida como lugar de existencia en el mundo para hombres y mujeres, niños y niñas (...) y esa pregunta por la Pedagogía quizá debiera acercarnos a los motivos con que nos hemos negado a la convivencia con aquellos de nosotros que muestran la diferencia – nuestra diferencia –, la deficiencia – nuestra deficiencia – sin que la aceptación de su presencia entre nosotros suponga la sumisión a un principio políticamente correcto, a una norma establecida o a un cómodo proceso de acallamiento de malas conciencias, antes al contrario, la pregunta por nuestros viejos motivos excluyentes, debería aceptar la turbación y la inquietud que produce nuestra incapacidad de relación con quienes ponen en cuestión, con su presencia, nuestra capacidad y nuestra identidad” (ibid, 1998: 125).

Lineamientos todos, que nos invitan a reflexionar de manera crítica y autocrítica sobre nuestras propias acciones y comportamientos - particularmente como profesionales de la educación especial – interesados en los planteamientos de la educación inclusiva y la atención de la diversidad.

Llegados a este punto, son pertinentes algunas consideraciones respecto a los conceptos *igualdad* y *diversidad*. Sobre el primero, Eljob y otros comprenden que dentro del paradigma etnocéntrico surgido en la modernidad, es circunscrito a la asimilación y subordinación, a la “*homogeneidad a través de la cual se intenta erradicar toda diferencia cultural al considerarse que pone en peligro la pureza de la cultura hegemónica*” (Eljob y otros, 2004, p.121). En cambio, en el enfoque dialógico valorado como camino hacia la superación de las desigualdades y exclusiones: “*La igualdad es un objetivo más global que la diversidad o la diferencia. La igualdad incluye el derecho de cada persona para escoger ser diferente y ser educada en la propia diferencia. Cuando la diferencia no le da importancia a la igualdad es porque, consciente o inconscientemente, está más a favor de sus efectos excluyentes que de los igualitarios. Cuando en nombre de la igualdad no se tiene en cuenta la diferencia, se impone un modelo homogéneo de cultura que produce exclusión y desigualdad*” (ibid, p.125). Y sobre diversidad en la escena educativa, es importante saber qué opción tomamos frente a ella, si preservamos un *statu quo* donde los alumnos que no responden presentan problemas, si asumimos que algunos alumnos nunca llegarán a un nivel normal, o por el contrario, si nos proponemos aportar con respuestas docentes nuevas, como reflexiona Ainscow (2001).

En el requerimiento de un marco amplio de atender la diversidad del estudiantado, demandado por las reformas educativas, estamos frente a lo que Bolívar A. y Rodríguez J.L. (2002) identifican como la necesidad de innovar y mejorar para producir cambios de primer orden a nivel cualitativo, que alcancen la práctica, la vida en el aula del alumnado diferente, de aquel con discapacidad intelectual - por ejemplo - para a partir desde esa relación íntima del ejercicio docente encontrar y conducir las acciones propicias para cada caso único y especial. El lugar que ocupa la lógica

del cambio instituido necesariamente debe dar lugar a la lógica del cambio instituyente basada en la construcción de los cambios en los contextos de los actores. Por ello, ha sido insuficiente la retórica de las ‘necesidades educativas específicas’ y los intentos por reforzar un ‘sistema educativo de configuración flexible’ presentes en la LOCE del año 2002 en el caso español, que no han logrado impactar efectivamente al profesorado, pues sigue siendo la escuela un lugar sin espacio para todos. En términos de las teorías institucionales, según Bolívar y Rodríguez:

“... en las reformas predomina, pues, una lógica de cambio instituido, frente a la innovación, que tendría una lógica instituyente. De hecho, los profesores y profesoras no suelen confiar en que los cambios en sus prácticas dependen de la llegada de reformas, sino por otro tipo de dinámicas internas” (2002, 26). Por lo cual, *“para que una reforma de lugar a innovaciones tiene que afectar al núcleo duro de la enseñanza, entendido como los modos en que los profesores comprenden la naturaleza del conocimiento y se intercambian dichos conocimientos con los colegas, el papel que tienen los alumnos en los procesos de enseñanza, así como estas ideas sobre conocimiento y enseñanza se manifiestan en el aprendizaje en el aula”* (2002, 27).

Perspectiva bajo la cual, por más que sean promovidas las reformas educativas, especialmente en América Latina replicando patrones externos (y bajo la presión de entidades internacionales dispuestas a financiar y así a engrosar la deuda externa de muchos países de la periferia, como bien lo denuncia Torres, R.M., 20014) no será posible hacer efectivas las buenas intenciones declaradas desde la 1ra Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990) o en el Foro Mundial de Educación (Dakar, 2000), entre otros muchos encuentros, referentes a promover el derecho a la educación respetando la diversidad de los niños y niñas que conforman nuestras sociedades.

Si nos detenemos y revisamos en este sentido el devenir de España, es posible observar grandes cambios del sistema educativo que vinieron primero con la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) del Partido Socialista Obrero Español (PSOE). Ésta, puso fin al diseño proveniente desde 1970 modernizando e innovando al prolongar la enseñanza básica obligatoria hasta los 16 años de edad⁵, además de incorporar en los centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) la figura del Psicopedagogo, transformando la organización y dinámica de las unidades educativas, a favor de una mejor atención a la diversidad. Dentro del preámbulo, se señala:

4 La autora señala que: “Un dato que salta a la vista en este recorrido a lo largo de las últimas dos décadas es el desplazamiento de la UNESCO como agencia internacional especializada en educación: de actor protagonista, al frente del Proyecto Principal de Educación, a fines de la década de los 70, a actor menor, con débil legitimidad técnica y sin recursos, hacia fines de 1990 e inicios del 2000. Ese espacio ha sido ocupado por el Banco Mundial – y, secundariamente, por el Banco Interamericano de Desarrollo, el banco regional, organismo que hoy comanda la política educativa en ésta y en las demás regiones ‘en desarrollo’”. En Cuadernos de Pedagogía, N° 308, Monográfico “La educación en América Latina”, Barcelona, diciembre 2001.

5 Periodo formativo común de diez años que abarca tanto la educación primaria como la secundaria obligatoria, reguladas en el Capítulo Segundo del Título Primero y en la Sección Primera del Capítulo Tercero del mismo Título.

“La extensión del derecho a la educación y su ejercicio por un mayor número de españoles en condiciones homogéneamente crecientes de calidad son, en sí mismos, los mejores instrumentos para luchar contra la desigualdad”; y “La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razones de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezca continuamente con la dinámica de la sociedad”.

A esta ley, le siguieron la citada LOCE, Ley Orgánica 10/2002 de 23 de Diciembre, de Calidad de Educación, y pocos años más tarde la actual LOE, Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo, de Educación. La primera, impulsada por el gobierno del Partido Popular, se organiza en cinco ejes fundamentales⁶ dirigidos a mejorar las falencias del sistema detectadas en ese entonces por tal sector, vinculadas a la temática del abandono escolar, la integración de España en el contexto Europeo, y a la inmigración como fenómeno creciente, principalmente. Y la segunda, promovida por el gobierno del PSOE, bajo tres principios fundamentales reconoce entre sus objetivos: proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, especialmente en la educación básica; conseguir que todos alcancen el máximo de desarrollo posible de sus capacidades; garantizar igualdad efectiva de oportunidades; lograr la colaboración de todos los componentes de la comunidad educativa para la combinación de calidad y equidad; atender a la diversidad de alumnos y repartir las dificultades que genera; y asumir un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años. Esta última, vuelve a proponer innovaciones y a resaltar en el discurso la importancia de la calidad, la equidad y la igualdad, así como el respeto por la diversidad especialmente en la formación básica obligatoria.

No obstante, y considerando los anteriores argumentos expuestos, ¿qué ocurre en la práctica, en el seno de la educación ordinaria, para que parte de sus alumnos y alumnas deban abandonarla, e incluso deban abandonarla para dirigirse a una escuela especial? Debemos pensar entonces, si es posible hacer realidad las buenas intenciones de calidad, equidad e igualdad en la consideración positiva de la diversidad simplemente modificando las escuelas especiales, cuando no, prescindiendo de ellas. ¿Se puede transformar un sistema educativo que tradicionalmente ha segregado las diferencias en un sistema educativo inclusionista por normativa? Estas reflexiones conducen a múltiples puertos, entre los cuales está la necesidad de repensar el lugar y funciones actuales de la educación especial, idealmente desde los propios actores que la encarnan, entre ellos, el alumnado. Es posible constatar hoy, la incorporación de alumnos y alumnas en escuelas especiales provenientes de escuelas ordinarias, que tras una historia de *fracaso escolar* han sido diagnosticados en pruebas psicométricas como ‘límitrofes’ o ‘retardados mentales’, concediéndoles la responsabilidad de las complejas situaciones acontecidas en su proceso de escolarización, y lo que es peor, condenándoles a cargar con el estigma del discapacitado intelectual a tempranas edades ¿Quién fracasa? ¿El alumnado o la escuela ordinaria? En mi opinión, el mal denominado ‘fracaso escolar’ al ser injustamente adscrito al alumno o alumna, desprende de responsabilidades a la institución de la educación ordinaria, que vista superada su capacidad de acción y respuesta positiva ante la diversidad del alumnado que la integra, se desliga de sus funciones y acude a los

⁶ Cultura del esfuerzo; Intensificar procesos de evaluación; Reforzar significativamente un sistema de oportunidades de calidad para todos; Elevar la consideración social del profesorado; y Desarrollar la autonomía de los centros educativos.

especialistas, presentes, por ejemplo, en los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP). Psicólogos, psicopedagogos y orientadores que, en un ejercicio lamentable de marginación y exclusión educativa – no por malas voluntades precisamente, sino a consecuencia de la intolerancia humana también evidenciable en la escuela - determinan la derivación de tales ‘casos’ hacia la escuela especial. Medida en la cual, los niños, niñas y jóvenes expectantes del ‘dictamen’ - cual juicio se tratara - pierden la oportunidad de haber sido escolarizados en un entorno normalizado, quedando fuera de las opciones tradicionales de formación, y debiendo asumir un nuevo rol social que propicia la estigmatización como alumno o alumna de la educación especial. Todo lo dicho, en el ‘ideal’ de las posibilidades que debe o ‘debiera’ propiciar la educación ordinaria. Mas, ante la realidad altamente compleja donde se puede *estar excluido cuando se está incluido*⁷, tal vez para el alumno o la alumna que atraviesa con dificultad su escolarización enfrentando escenas lamentables de marginación, alcanza mejores perspectivas de desarrollo al llegar a una escuela especial. Eso sí, de *calidad*, y no ‘cajón de sastre’.

Tal vez, revisado el asunto hasta aquí, queden confusos los planteamientos que voy formulando (al contraponerlos, por ejemplo, con la idea de restricción de posibilidades si se ‘cae’ en el círculo de la educación especial a lo cual antes me referí). Pero les pido calma, paciencia, apertura de mente y suspensión del juicio, todo lo cual he debido poner en práctica yo misma a lo largo de mis investigaciones, considerando mi interés por la educación inclusiva y mi rechazo hacia la educación especial tras constatar tristes evidencias. Nos puede ayudar el comenzar a pensar que la diversidad, tal vez, requiere de respuestas diversas. Cada uno y cada una con su historia, cada uno y cada uno con su forma, se encontrará mejor en uno u otro escenario educativo. Ojala ellos y ellas mismas, alumnos y alumnas de la escuela especial, desde sus voces únicas nos den nuevas perspectivas a considerar en el necesario debate en torno al rol de la educación especial de cara al nexo que la une a la educación ordinaria demandada por su reformulación inclusiva. Porque las trayectorias de los alumnos y alumnas, que llegados particularmente a la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, ven superadas sus posibilidades de rendimiento en los aprendizajes y de adaptación al medio, no son en ningún caso una cuestión no documentada. En España, el Ministerio de Educación y Ciencia por medio del Instituto de Evaluación (antes denominado INECSE, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo) aporta datos contundentes respecto al fracaso escolar, estadísticas que dan cuenta de que el país supera la media europea en relación al bajo rendimiento académico, ya que casi la tercera parte del alumnado de la ESO obtiene calificaciones negativas, panorama que se acompaña de una cuota considerable de absentismo escolar.

7 Este hecho es afirmado por los propios actores que en el escenario educativo español, han trabajado por la creación de escuelas inclusivas. “En un momento en el que en nuestro país soplan vientos de diferenciación y separación entre el alumnado dentro de los centros ordinarios, creemos que resulta muy oportuno que se perciba que ‘es posible otra política educativa’ respecto a la atención a la diversidad...” (p. 5) Cita extraída de los responsables de la traducción y adaptación del Index for Inclusion de Booth y Ainscow, que en la versión española se denomina Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. CSIE y Consorcio Universitario Para la Educación Inclusiva, 2002. Tal texto, concentra un conjunto de materiales diseñados para apoyar a los centros educativos en su trabajo hacia la educación inclusiva (se compone de cuatro partes que comienzan con aclaraciones, prosiguen con el proceso de trabajo que conlleva el Index, y desarrolla las dimensiones, secciones, indicadores y preguntas necesarias de suscitar)

“El abandono escolar también conduce a la aparición de ciudadanos menos participativos en su sociedad (...) dejan toda una parcela de la actividad humana, la actividad intelectual, en manos de otras personas (...) La experiencia de fracaso escolar se asocia con el desdén por la actividad intelectual. Que se sepa, jamás las clases dominadas se han beneficiado de la ignorancia” (Feito, 1990:130).

El término ‘fracaso escolar’ implica un bajo rendimiento académico, insuficiente para terminar la enseñanza obligatoria, debido a causas de tipo intelectual, motivacional, a problemas de tipo emocional u orgánico (que derivan en enfermedades ocasionando absentismo), a técnicas y malos hábitos de estudio, programación y/o acción docente inadecuada por parte de las escuelas. A este respecto, Puigdemívol⁹ advierte:

“En efecto: el peso que hoy tiene la escuela y la formación en general en la lucha contra la exclusión social es incomparablemente más alto que en cualquier otro periodo histórico (...) la población que no adquiera niveles formativos altos y sólidos tiene grandes posibilidades de engrosar las filas de la exclusión social (que tiene su primer asomo en el fracaso escolar) como consecuencia del peligro de dualización que conlleva la sociedad de la información”.

Las formas tradicionales de comprender la escuela no han dado lugar a la diversidad, respecto a lo cual, Gerardo Echeita (2003) emplaza preguntando, por ejemplo:

“¿Por qué vemos con total naturalidad que en un grupo de educación infantil, al menos en determinados periodos del curso y momentos del día haya más de un educador en el aula para hacer frente a la diversidad de necesidades y atenciones que requieren los niños y niñas a esas edades, y, sin embargo, pasados los seis años y hasta la universidad sea un ‘axioma gramatical’, el de un profesor por grupo, ‘caiga quien caiga’? (...) para intentar cambiar esa ‘gramática’ debemos albergar, al menos, la duda de que lo que hacemos es erróneo, insuficiente, o que puede ser planteado de forma distinta a como venimos haciéndolo (...) Se trataría de avanzar hacia modelos más ‘participativos’ donde realmente se implique toda la comunidad en la elaboración, puesta en marcha y revisión de sus proyectos educativos”¹⁰.

8 En el último tiempo, se evidencia una preocupación creciente en torno a esta temática que a dado lugar a diversas investigaciones, como la de Cáceres, M. P. e Hinojo, F, titulada: Enfoque comprensivo del fracaso escolar como realidad educativa multidimensional, que tras conceptualizar teóricamente desarrolla una metodología de investigación-acción, de la que se desprenden una serie de propuestas desde la vertiente política (OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), y la educativo formal (escuelas aceleradas). Fuente: Revista de ciencias de la educación, órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación. n.º 204, año 2005.

9 En documento trabajado en su asignatura en el Programa de Doctorado del DOE (Bienio 2005-07)

10 Extraído de la ponencia (2003) “La respuesta a la necesidades educativas especiales en una escuela inclusiva vasca”

Atender la diversidad requiere que cada centro educativo mire dentro de sí comprometiendo a la totalidad de sus integrantes, tal como dan cuenta exitosos programas a nivel mundial¹¹ para superar el fracaso escolar y mejorar la convivencia. Existe consenso entre estudiosos de la educación inclusiva respecto a ello.

“La introducción de programas inclusivos en las escuelas supone un esfuerzo importante para todas las partes involucradas (estudiantes, padres, profesores y administradores). Ejecutar un programa de educación inclusiva no es como instaurar un nuevo programa de idiomas o como introducir un nuevo libro de ciencias (...) la necesidad de que los profesores tengan la oportunidad de aprender, reflexionar y descubrir nuevas ideas y formas de actuar es muy grande (...) es imprescindible que los profesores reciban ayuda para desarrollar prácticas nuevas y eficaces en sus aulas y escuelas. Enseñar en un entorno heterogéneo con estudiantes con necesidades muy diversas es una tarea complicada” (Porter, 2003, p.7). “En la práctica la labor nunca finaliza. La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia. De este modo la diferencia es un factor más positivo y un estímulo para el aprendizaje de menores y adultos” (Ainscow 2003, p.12).

En España¹², un interesante referente es el trabajo desarrollado por CREA, Centro de Investigación Social y Educativa de la Universitat de Barcelona, que viene promoviendo la creación de *Comunidades de Aprendizaje*¹³. Estas se definen como, “un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa

11 Entre ellos: School Development Program (SDP) que basa su acción en las altas expectativas puestas en el desarrollo global de los niños y niñas de las escuelas, considerando seis ámbitos de desarrollo: físico, cognitivo, lingüístico, psicológico, social y ético; y promoviendo un cambio radical en la organización de la administración escolar. Accelerated Schools, impulsada por Henry Levin desde el CERAS de la Universidad de Stanford, programa que comprende un impulso mayor para aquellos alumnos que van peor en la escuela, en lugar de rebajar las expectativas en torno a su progreso. Succes for All, dirigida por Robert Slavin apostaba por brindar a todo el alumnado un trabajo cognitivo y de autoconfianza, capaz de hacerles terminar la educación básica y no derivales a la educación especial, cooperando para ello el Departamento de Educación de la ciudad de Baltimore y la Universidad John Hopkins.

12 En el contexto español destaca la experiencia del País Vasco, y las investigaciones que se derivan, como La respuesta del sistema educativo vasco a las necesidades educativas especiales en educación primaria, (2005) elaborada por el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa. Y más próximos a Catalunya, figuran intentos por promover la inclusión educativa en la etapa de la enseñanza secundaria, en artículos como Inclusió educativa d'alumnat amb Graus barreres per a l'aprenentatge i la participació, també en l'ensenyament Secundari, de Carbonell, E. y otros (2004). Fuente: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat, Suports. Vol.8, Núm.2, año 2004. Otras investigaciones, profundizan sobre las dificultades para llevar adelante el enfoque inclusivo en los centros, como es el caso del estudio: Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas, (2003) de Ortiz, M.C. y Lobato, X. Fuente: Revista de Orientación Pedagógica, Vol. 55 año 2003 de la Universidad de Salamanca, en el cual reconocen la cultura escolar como factor crucial, accediendo al campo con el empleo de metodología combinada cuantitativa y cualitativa. Así también, encontramos el artículo El camino hacia la inclusión en España, de Moïña, A. Fuente: Revista de Educación nº 327 año 2002.

13 Entre las investigaciones desarrolladas en este plano, encontramos a modo de tesis doctoral Comunidades de aprendizaje: un modelo de educación antirracista en la sociedad de la información, de Eljob, C. y dirigida por Ramón Flecha (2001); y Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información, de Valls, R. (2000) y dirigida por Pilar Heras, ambas de la Universitat de Barcelona.

de la comunidad que se concentra en todos sus espacios incluida el aula¹⁴” (Valls, 2000, p.8). Orientan sus actuaciones para constituirse en una forma de superar los actuales retos del sistema educativo que plantea la diversidad cultural que habita en las aulas por medio del diálogo igualitario, aspiran construir un nuevo concepto de igualdad basado en la participación de todas las personas en el proceso dialógico en la consideración de todas las culturas que conviven en la escuela (Ejob y otros, 2004)

En suma, éstas y otras iniciativas educativas junto con las consideraciones expuestas en este artículo que tocan hasta el marco legal y político, deben sugerirnos reflexiones en torno a la educación inclusiva, pero desde una perspectiva crítica y proactiva. Es decir, la experiencia de un país como España, al cual frecuentemente tomamos como referente, debe ser analizada en profundidad por quienes deseamos hacer realidad una educación de calidad para todos y todas sin distinción en nuestros propios países, ya que, sin duda, encontraremos mejores resultados en el deseo de aprender y no de replicar modelos ajenos.

14 La experiencia más influyente en el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, según señala Puigdemívol, fue la Escuela de Adultos de LA Verneda-Sant Martí (Barcelona) apoyada por el Centre de Recerca Social y Educativa de la Universidad de Barcelona dirigido por Ramón Flecha. Esta consistía en una escuela para todas las personas del barrio concretando acciones y metas por medio de una participación igualitaria.

La Inclusión de Discapacitados Intelectuales en el Mundo Laboral: Análisis Cualitativo. Estudio de un caso.

The Inclusion in the Labour World of Intellectual Disabled persons: Qualitative Analysis. Study of case.

Hernández Castilla, R.; Cerrillo, R.; Izuzquiza, D.

“Hoy me voy a la cocina sin Daniel y allí me encuentro a varios compañeros suyos y me dicen que ven muy bien a Daniel y que se han quedado sorprendidos de la capacidad que tiene, su manera de relacionarse, su educación, el cómo entiende las bromas, los comentarios de simpatía, cómo está atento a todo y cómo aprende y se desenvuelve tan bien”

La mediadora laboral: 10 de octubre de 2007. (Un mes después de su llegada a la empresa).

Resumen

La inclusión en el mundo laboral es una meta a la que aspira cualquier miembro de la sociedad, tenga o no discapacidad. Si es relevante para un ciudadano corriente cuánto más para aquellos que cursan con una discapacidad intelectual. El proceso formativo no cumple plementamente esta función si no logra que sean miembros activos de la sociedad a la que pertenecen. Este estudio revela de manera muy expresiva, mediante una investigación cualitativa, cómo se ha llevado a cabo la inclusión laboral de jóvenes con discapacidad intelectual que han seguido un proceso de formación laboral en la Universidad Autónoma de Madrid. Dicho estudio se ha relizado con 15 jóvenes de los que se ha seleccionado un caso para conocer la experiencia desde un enfoque émico. Se ha llevado a cabo el registro de los diarios de la mediadora que le ha acompañado en este satisfactorio proceso de inclusión laboral en el año 2008.

Palabras claves: Discapacidad intelectual, inclusión laboral, formación laboral, investigación cualitativa.

Abstract

This article focuses on the conditions leading to the success of labour inclusion experience. The inclusion is a goal that any member of the society desires. If this is relevant for a current citizen, how much could it be for a person with intellectual disability? The educational process does not perform its function without achieving the labour market and become active society members. This qualitative study shows, in a very expressive way, how a young man goes through an inclusive process in company after followed a career business process in the Autonoma de Madrid

University. 15 young people completed the mentioned experience; nevertheless this case study has selected to show the experience by an emic approach. Everyday was record a memoir written by a labour mediator. She daily recorded in a narrative way the main facts in this satisfactory process of labour inclusion during 2008.

Key Words: Intellectual disability. Labour Market inclusion. Labour Training. Qualitative Research.

Introducción

Este artículo presenta parte de una experiencia de inclusión laboral realizada al amparo del *Programa de Formación para la Inserción Laboral de Jóvenes con Discapacidad Intelectual*, llevado a cabo en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. En dicha experiencia los jóvenes que han participado pertenecen a la primera promoción del proyecto finalizado en 2007 y al que se incorporaron diferentes empresas y organismos de la comunidad de Madrid.

La demanda inexcusable de dar respuesta, con una formación especializada y de carácter inclusivo desde el ámbito de la universidad, a las demandas de formación para el empleo que los jóvenes con discapacidad intelectual requieren actualmente, ha sido el motor que ha impulsado a un grupo de profesores de la Universidad Autónoma de Madrid y a la Fundación Prodis a diseñar un Programa de Formación para la Inserción Laboral. Por ello, ambas instituciones madrileñas han firmado un convenio, tras el cual un grupo de 15 jóvenes con discapacidad intelectual inició un Curso de Formación para la Inserción Laboral, en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la U.A.M. de dos años de duración. El programa ha tenido como fin contribuir a la mejora de la calidad de vida de los jóvenes con discapacidad intelectual mediante la capacitación adecuada para realizar un trabajo gratificante para ellos mismos y para la sociedad en el ámbito de la empresa ordinaria.

Los objetivos pretendidos por el equipo docente e investigador con la implantación del Programa de Formación para la integración Laboral dirigido a jóvenes con discapacidad intelectual, son los señalados a continuación:

1. Realizar una investigación de calidad que identifique las necesidades formativas de los jóvenes con discapacidad intelectual para acceder a un empleo en la empresa ordinaria.
2. Diseñar un nuevo modelo de formación ajustado a las necesidades detectadas y con una prospección del mercado, en colaboración con diferentes empresas y organismos nacionales e internacionales.
3. Crear un programa específico de estudios, que habilite a los estudiantes con discapacidad intelectual, para realizar satisfactoriamente las funciones requeridas en el empleo ordinario seleccionado.

4. Diseñar un programa específico de estudios para la figura del Formador Laboral que realizará el apoyo y seguimiento del trabajador con discapacidad intelectual a lo largo de su vida laboral en la empresa ordinaria.
5. Crear un Centro de Apoyo a la Inserción Laboral cuyo fin prioritario sea mantener a los trabajadores en el puesto de trabajo mediante una formación continua, tomando como referencia los modelos de aprendizaje a lo largo de la vida.
6. Difundir el modelo formativo aplicado y las diferentes experiencias laborales llevadas a cabo en las diferentes empresas.

Los objetivos específicos de la investigación son:

Valoración de las competencias instrumentales, personales y sistémicas de los trabajadores en el puesto de trabajo.

Conocer el *proceso de inserción* en el contexto laboral y la satisfacción que empleadores y trabajadores sociales han experimentado.

Aquí queremos presentar un aspecto parcial como es el desarrollo del *proceso* de inserción laboral en la empresa. Hemos optado por la selección de un caso representativo y utilizar la mirada de la mediadora laboral, como vehículo que nos conduce a lo largo de aquel. El caso que describimos reúne como características metodológicas la persistencia en el proceso de recogida de información, la calidad de ésta y la significatividad de lo relatado.

Marco de referencia

La investigación sobre Educación Especial en Europa cubre una amplia gama de temas. En el estudio realizado por Hegarthy (2008) sobre los artículos publicados en el *European Journal of Special Needs* durante la última mitad del siglo, nos presenta un panorama variado en la temática y un incremento en la cantidad y calidad de los estudios, especialmente en países como Inglaterra, Italia o Noruega. Ello es consecuencia de la presión de las familias, así como el hecho de haber surgido un nuevo concepto de discapacidad y de escuela comprensiva. Dicha situación nos ha conducido a un acceso natural a la escuela y a unas oportunidades impensables hace 50 años. La investigación, que estaba en el campo de la medicina y la psicología, se ha extendido a otras áreas como la educación y el ámbito social. Las temáticas abordadas son extensas y se pueden clasificar en los siguientes apartados; a) Familia, b) Política Educativa, c) Docentes y sus actitudes, d) Desarrollo social y emocional, e) Desarrollo del Lenguaje y de las Matemáticas, f) La evaluación y, g) Las Tecnologías de la Información. Los enfoques son diversos, pero el mayoritario corresponde a la metodología cuantitativa. Las cualitativas han utilizado como procedimiento habitual la entrevista y de manera poco frecuente la observación.

Esta panorámica de la investigación en el campo de la Educación Especial resalta la oportunidad y relevancia del presente estudio. En primer lugar, por el tema seleccionado de la investigación que trasciende el ámbito educativo y se sitúa en el mundo laboral. Recordemos que uno de los fines de

la educación es la integración social y, en consecuencia, parte del diseño curricular está orientado a este fin. Por tanto, resulta relevante valorar las competencias adquiridas, no sólo durante el proceso específico de formación laboral, sino en toda la escolarización. En segundo lugar, el diseño de la investigación, en su planteamiento cualitativo también es una aportación novedosa para profundizar los procesos de inserción a lo largo del tiempo.

Una vez descrita la perspectiva general de los estudios en este campo, nos centramos en un planteamiento teórico, sobre cómo surge la inclusión en el ámbito de la empresa. Recogemos el término de *inclusión* referido al ámbito escolar y lo importamos al ámbito de la empresa. Entendemos este concepto como *la comprensión del significado de discapacidad* (Peter&Onsthone&Ferguson 2005) *y sus implicaciones en nuestras sociedades el cual nos permite interpretar la relación entre diversidad, indiferencia y desigualdad, tanto en el plano social, como educativo* (Echeita, Parrilla & Carbonell 2008). La *inclusión* es un concepto poliédrico pero en síntesis lo podríamos acotar como *el deseo de todo el mundo, niños, jóvenes y adultos de sentirse incluido. Esto es, reconocido, tomado en consideración y valorado por sus grupos de referencia (familia, escuela, amistades y trabajo)*. Este concepto de inclusión debe contemplarse como un **proceso** de reestructuración social, en el que el componente temporal- el cambio lleva tiempo- es extremadamente relevante. Esa *duración* tiene una relación dialéctica y de permanente tensión.

La inclusión laboral o como habitualmente denominamos *la inserción en el mundo de la empresa*, no debe situarse en el plano de lo deseado sino que ha de concretarse en políticas y acciones específicas de promoción del empleo. Compartimos su *valor social* y la consideración de éste como un derecho inalienable que contribuye a la integración de las personas en la sociedad (Booth & Ainscow, 2002). La inclusión invita a analizar de forma sistemática los contenidos y las formas de las culturas, las políticas y las prácticas educativas para que puedan trasladar los valores inclusivos a la vida cotidiana. En este sentido introducimos estos valores al entorno natural que les corresponde a estos jóvenes, que tanto por su formación, como por su edad y entorno familiar, su vida cotidiana normalizada corresponde a una situación profesional activa.

Retomando la perspectiva internacional observamos que en la Unión Europea se fomentan políticas laborales denominadas de *inclusión activa* como marco de diferentes acciones orientadas a las personas que están situadas en los márgenes del mercado laboral. La *inclusión activa*, implica medidas de compensación para aquellos trabajadores que encuentran un empleo y que pueden necesitar un apoyo continuado que potencie su formación permanente. Las políticas de *inclusión activa* deben poner en marcha medidas comunes y coordinadas desde un planteamiento holístico. Una inclusión duradera requiere que hay que dotar a las personas desfavorecidas de recursos suficientes para potenciar su participación social y su empleabilidad.

Los principios de normalización, integración, inclusión, personalización y participación de las personas con discapacidad intelectual en la vida cultural, social y económica enmarca esta experiencia de *inclusión laboral*. En ella intervienen e interaccionan diferentes agentes, como son la familia, las personas del entorno laboral (compañeros, jefes, apoyos naturales y mediadores laborales) y las características personales de la persona con discapacidad. El éxito de la experiencia está en aprovechar las sinergias familiares, laborales y de formación que la apoyan.

En nuestro entorno, otro proyecto con el mismo fin ha sido llevado a cabo en Barcelona con el proyecto Aura. En su estudio sobre la percepción de la calidad de vida, Shalock & Keit (1993) concluyen que variables como la competencia o la productividad son aspectos bien valorados, mientras que la autodeterminación y el sentimiento de pertenencia social no fueron plenamente logrados. El estudio L'Aamr (2002), apunta a la necesidad de proporcionar un apoyo como el preparador laboral y el supervisor natural, pues contribuyen a una mayor eficacia en el proceso integrador en la empresa.

La lucha que las personas con discapacidad han de poner en juego para lograr la participación e igualdad ha constituido un paradigma en defensa de la diversidad y una búsqueda de soluciones innovadoras e inclusivas para solventarlas o minimizarlas. Aún sigue siendo la tasa de desempleo entre discapacitados más alta que en la población activa. Las barreras que se encuentran son variadas y combinadas de manera que el desempleo es un futuro más que probable. Romper el círculo vicioso en el que pocas personas con discapacidad son visibles entre la población activa lleva a la no percepción de éstas como personas productivas. Los empleadores no las perciben como personas preparadas para el trabajo y, por ello, no les ofrecen la oportunidad de demostrarlo. Sin embargo, la obtención y conservación del empleo depende más de la forma en la que el trabajo está estructurado y organizado que en la propia discapacidad. Gran parte de los obstáculos pueden ser superados con medidas adecuadas.

Las cuotas de reserva de empleo en las empresas o las subvenciones en la contratación son medidas que favorecen la incorporación al mundo laboral. Pero, sin duda, la formación y la orientación laboral son la clave de su continuidad. No sólo se aspira a lograr trabajo en empleo protegido sino llegar a modelos de trabajo ordinario. Algunos países europeos y asiáticos establecen sistemas de cuotas para reservar un porcentaje de empleos para personas con discapacidad. En el caso de Europa existen en Suecia, Dinamarca, Noruega y Finlandia. Este proceso de discriminación positiva se concreta en una reserva que oscila entre un 2-6% del empleo.

El empleo con apoyo, en una modalidad que consiste en prestar una ayuda de acompañamiento de forma que encuentre, aprendan y mantengan el propio empleo; ha sido usualmente dirigido a personas con discapacidad intelectual. Es una modalidad que combina las ayudas personales prestadas por los tutores y la formación laboral. Este empleo con apoyo implica la visita de un mediador al lugar de trabajo, regularmente o cuando sea requerido por el empleador, para prevenir o resolver rápidamente los problemas que surgen. Proporciona ayudas en función de las necesidades de cada persona. Este modelo es el que más se asemeja al que ha sido empleado en este proyecto de investigación.

Quizá lo que mejor enmarque son los cambios producidos en el ámbito de la formación. Se ha aprendido mucho acerca de las competencias y posibilidades de las personas con discapacidad, lo cual ha tenido un efecto global positivo. La integración de los alumnos con discapacidad en numerosos sistemas educativos, como el español, impulsa un efecto dominó en los sucesivos niveles educativos, que llega a la formación laboral. La nueva perspectiva establece un modelo de inclusión y cooperación que demanda nuevas oportunidades para desarrollar un trabajo digno y compatible con sus capacidades. Ha de contribuir a desarrollar su autonomía e independencia, en

aras de una calidad de vida semejante a las personas sin discapacidad.

Las nuevas estrategias se han de enmarcar en tres grandes vías:

- a) El surgimiento de nuevos valores que promuevan la dignidad de las personas y sus derechos fundamentales;
- b) El desarrollo de políticas sociales con criterios y principios básicos que enmarquen la tercera vía;
- c) Programas de actuación específicos que concreten los derechos de manera real y efectiva.

Podemos enumerar algunos de los principios generales de actuación en el ámbito de la inclusión de las personas con discapacidad:

- a) Protagonistas de su propia vida;
- b) Presencia y visibilidad en la sociedad;
- c) Diseño de nuevas estrategias y enfoques de intervención;
- d) Prioridad en la agenda social;
- e) La educación y el empleo prioritarios como factores determinantes de la inclusión.

En conclusión, es necesario redefinir novedosas estrategias de intervención para atender a los nuevos entornos laborales de manera que puedan incorporarse al mundo laboral, elemento necesario de mejora de su calidad de vida para lo cual la educación y la formación son básicos. Sin embargo requieren de otros apoyos como parte de una estrategia innovadora que permitan el acceso y la conservación del empleo. En este marco planteamos el Programa de Formación para la Inserción Laboral de Jóvenes con Discapacidad Intelectual, llevado a cabo en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, que se complementa con la intervención de las mediadoras laborales en el empleo. Nos ofrece una visión tanto de su papel innovador así cómo abre una ventana al proceso de inclusión en sí mismo.

Método de investigación

La meta de este proyecto ha sido, la comprensión en profundidad del *proceso* de integración laboral, en el escenario en que esta ocurre, la empresa. Por ello, se ha optado por la utilización de una metodología cualitativa entendida como “*una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales* (Sandín, 2003). Se trata de un estudio centrado en un contexto específico, natural, que describe la vida cotidiana, tal y cómo sucede, en la que se pretende interferir lo menos posible. Utilizamos un enfoque interpretativo, puesto que lo defendemos desde una doble perspectiva: atribuir un significado a lo estudiado y descubrir el sentido que tiene para aquellos que lo están experimentando. Hemos optado por utilizar los diarios de las mediadoras para conocer el proceso de inserción laboral, dando una doble voz al diario: la del joven que se integra en el puesto de trabajo y la suya propia. La credibilidad de los datos está apoyada por la inmersión persistente y prolongada en el contexto natural del estudio: la

empresa. En un marco más amplio, la investigación ha seguido un proceso de triangulación de la información, de acuerdo a instrumentos y métodos de carácter cuantitativo.

El diseño de esta parte del estudio se puede describir como minimalista en la que la pregunta fundamental ha sido ¿cómo es el *proceso* de integración en la empresa? Y plantear otras cuestiones específicas ¿Cómo evoluciona en el tiempo? ¿Qué tipo de ayudas han sido eficaces? ¿Qué dificultades han surgido? ¿Cómo lo han vivido los participantes?

Los participantes en este proceso han sido 15 jóvenes con discapacidad intelectual. Hemos recogido los diarios de campo de 9 mediadores laborales. Para la redacción de este artículo hemos descrito un caso porque nos ayuda a la comprensión en profundidad. Los criterios de selección han sido su representatividad, la persistencia en la recogida de datos de la mediadora laboral, la calidad de éstos y su dimensión tempo-procesual.

El sistema de registro de los datos se ha elaborado a través de registros *diarios* en los que se ha agrupado la información en cuatro categorías diferentes: A) El aprendizaje de nuevas tareas u otros cambios; B) El puesto de trabajo; C) La relación con la mediadora, compañeros y jefes; D) La relación consigo mismo. El modo de recogida de la información ha consistido en un sistema de registro abierto con un número finito de categorías definidas *a priori* que las mediadoras han observado en el puesto de trabajo. El soporte físico en el que se han recogido es en *documentos word*, mediante la anotación diaria narrativa de lo observado. Este sistema abierto ofrece un cierto grado de estructuración, pero también permite narrar el flujo de los acontecimientos de manera permite explicar los procesos en desarrollo e identificar las pautas de conducta en contextos específicos (Del Rincon et al.,1995).

Fuentes de datos

La información obtenida y registrada en los diarios de las mediadoras se transcribe a un procesador de texto, lo que nos ha permitido realizar un análisis de los datos. El análisis del contenido de los diarios ha exigido varios procedimientos para efectuar las inferencias válidas. El texto es entendido como un *escenario de observación* (Ruiz Olabuénaga, 1999); de él se ha extraído información para ser sometida a un análisis dinámico, de acuerdo al siguiente proceso.

Tras una primera exploración de los datos, la información está organizada por casos. Cada uno de los jóvenes participantes y sus mediadoras constituyen una primera categoría de codificación. El diario está estructurado en las categorías mencionadas. Dado que el registro es diario, un segundo proceso de reclasificación de la información se organiza de manera que cada categoría se graba siguiendo un criterio cronológico. Los diarios, así estructurados, nos permiten reconocer la evolución de una categoría a lo largo del tiempo. A modo de ejemplo mostramos en esta tabla cómo se ha clasificado la información.

Categoría: Nuevas tareas y/o aprendizajes	Registro de la mediadora
	<p>18 de septiembre: “Este día fuimos a correos solos. Antes de ir hay que pedir dinero a una compañera llamada Carolina, y para ello hay que hacer los cálculos del dinero que debe llevar a correos. (...)Yo sólo le dije a Javier lo que podían costar las cartas certificadas y las normales y él hizo muy bien el cálculo. También le dije que pidiéramos dinero de más por si acaso. También en este día aprendió otra tarea que es archivar incidencias de clientes (...)”</p> <p>21 de septiembre: “Hoy el correo es muy abundante, lo tenemos que llevar en la mochila y otra bolsa. Nos acompaña Rafa (el que antes hacía esta tarea). El tipo de correo es el mismo y no ofrece más dificultad para él. Lo bueno es que comprende que es a mediados y también a finales cuando se manda tanto correo, pues se le explica que son las facturas que se emiten de manera quincenal.”</p>

Lo anterior nos ha permitido componer matrices explicativas con procedimientos de flujo y mapas conceptuales, que nos han facilitado la extracción de conclusiones y profundizar en los matices, respecto al desarrollo temporal del proceso de integración laboral de los jóvenes discapacitados.

Análisis de la información

- *Aprendizaje de Nuevas tareas y otros cambios*

La primera categoría que recogían los diarios se refiere *al aprendizaje de las nuevas tareas y otros posibles cambios* a los que se enfrentan los jóvenes al incorporarse por primera vez al mundo laboral. Una de las competencias necesarias para la incorporación satisfactoria es la flexibilidad. La hemos definido como la aceptación de buen grado de nuevas tareas, la ausencia de rechazo a las tareas no previstas y la persistencia ante las dificultades. Pero en esta categoría es necesario no solamente ser flexible, sino ser competente en las tareas propuestas y en la resolución de las dificultades que pueden surgir ante las nuevas.

El proceso de incorporación al puesto de trabajo y la forma de enfrentarse a las nuevas tareas sigue el esquema básico que presentamos en el siguiente gráfico:

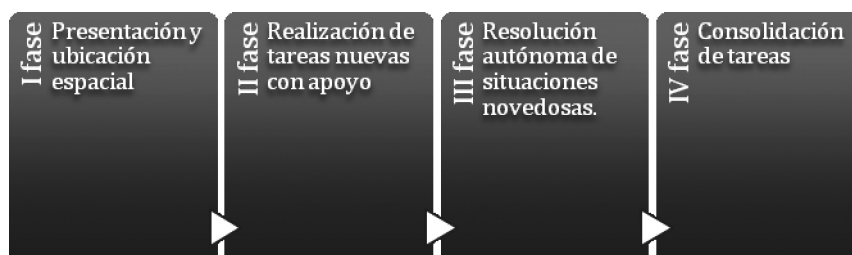


Gráfico 1.2

En este caso, el joven realiza tareas administrativas en una empresa de distribución de productos industriales. El primer día en su puesto de trabajo, el Jefe del Departamento de Facturación presenta a Daniel¹⁵ a todo el equipo, así como a otras personas de Departamentos próximos al suyo. Esta acción es especialmente importante pues le permite ubicarse en la empresa y ser reconocido por sus compañeros y jefes como un miembro más. Ayuda tanto a Daniel como a los compañeros a identificarse y a reconocerse. Dentro de ella, un apoyo natural será su jefe directo, Carlos. La mediadora muestra a Daniel, un poco más detalladamente, la oficina: su distribución, los aseos, los armarios, la cocina, los materiales de oficina, etc; orientarse en los espacios y con las personas contribuye a que no se sienta perdido. La primera cuestión es el acceso al lugar del trabajo. Para ello han estado preparando cómo llegar a él las semanas previas a su incorporación.

17 de septiembre: *La ruta la conoce perfectamente, la buscó él por Internet el día que vino a hacer la entrevista. (..) Se ha aprendido muy bien el lugar de trabajo: las puertas de entrada, cómo funciona el ascensor (que tiene algo de complicación), dónde está la cocina, algunos despachos de interés, las fotocopiadoras, el fax, el escáner, el armario del material, la papelería de papel y las de otros residuos, etc.*

Cómo vemos, dos semanas antes de la incorporación a su puesto de trabajo, Daniel ha estado practicando las tareas que formarán parte de su rutina diaria. La primera que se le propone, consiste en ir a la Oficina de Correos, acompañado de otro trabajador, para que Daniel tenga la oportunidad de tener un modelo. En el diario de la mediadora aparece relatada la valoración que hace de su aprendizaje.

“Empecé a explicarle poco a poco la tarea de envío por fax de las reclamaciones que los clientes hacen a TOMAC SL. Para ello tenía que enseñarle los archivos de facturas y albaranes, cuál era su contenido y cómo se archivaban. Ahí dedicamos bastante tiempo antes de ponernos con la tarea. Luego nos pusimos a enviar un fax con los documentos que nos requerían. Enseguida aprendió dónde estaban colocadas las cajas archivadoras de albaranes, qué orden tenían y cómo identificar los albaranes que le pedían. (...) le enseñé otras tareas cotidianas pero no tan prioritarias.

Cómo podemos leer, no sólo se explican tareas básicas, sino que, ya en su primera jornada se incluyen otras como la clasificación de documentos que requieren una mayor comprensión de la tarea y de mayor especificidad en su puesto laboral. La novedad de la actividad no siempre consiste en realizar algo completamente nuevo, sino que la forma de afrontarla la consideramos novedosa. Tareas cuya ejecución supone una reformulación o reinterpretación y que además requieren el uso de competencias cognitivas superiores.

“Este día fuimos a correos solos. Antes de ir hay que pedir dinero a una compañera llamada Carolina, y para ello hay que hacer los cálculos del dinero que debe llevar a correos. Le pedimos una calculadora a Carlos y enseguida nos la trajo. Yo sólo le dije a Daniel lo que podían costar las cartas certificadas y las normales y él hizo muy bien el cálculo. También le dije que pidiéramos dinero de más por si acaso”

15 Daniel: nombre ficticio para guardar la confidencialidad de los datos.

Una experiencia propuesta en la empresa y que, a nuestro juicio, ayuda a Daniel a tener una comprensión más significativa de su tarea, consiste en la visita a una cantera, donde vió realmente la función de la empresa, más allá de las tareas administrativas a las que se dedica en la oficina. Además, el trayecto sirve para que se vincule a las personas que están trabajando con él, en un contexto de relación más próximo y menos formal.

“J.I. y Carlos nos llevan a Daniel y a mí a una cantera llamada “La Mola” que está en Guadalix. Empleamos casi toda la mañana en hacer esta visita. (...) También nos habló de la empresa, cómo era el trabajo que se realiza en ella, cómo es el trabajo que se hace en las plantas o canteras. Se dirigía siempre a Daniel y le hablaba muy animosamente, dándole ánimos y confianza. Creo que fue muy provechoso para crear lazos entre los jefes y él, y para que Daniel se sienta poco a poco parte de esta empresa. La visita en sí fue muy interesante: vimos la cantera, de dónde salían los áridos y cómo se hacía el hormigón. De dónde salen los albaranes, que luego los mensajeros llevarán a la oficina para revisarlos y archivarlos, etc. A Daniel le gustó mucho.”

El papel de la mediadora laboral es clave en la primera etapa de su inserción laboral, contribuye a adaptar las tareas y plantearlas de manera más didáctica y clara. En esta parte del relato, Daniel es consciente de que hay que tomar medidas diferentes para resolver un incidente. Antes de actuar pregunta la oportunidad de su idea. La mediadora le permite proponer el modo de resolverlo, guiándole hacia una mayor autonomía. Le aporta algunas mejoras y le valora positivamente su forma de organizarse.

“Hoy Daniel se da cuenta que las cajas archivadoras estaban mojadas. Lo que hace es preguntarme si se lo decimos a Carlos. Se lo decimos y éste le encarga a Daniel que ponga cajas nuevas a todas las que estén mojadas. Le pregunto a Daniel cómo se organizaría él, pues Carlos sólo nos da las cajas y nos dice que pongamos etiquetas nuevas. (...) Daniel se organiza muy bien y decide escribir el contenido de la etiqueta de cada caja en un papel para dárselo a Carlos. Luego tiene que montar la caja nueva y escribir a lápiz la identificación de ésta a la espera de que Juan nos dé la etiqueta. Eso supone transcribir dos veces el mismo contenido en cada caja. Le propongo a Daniel que la etiqueta antigua la recorte y así le demos a Juan todas las etiquetas recortadas y sólo tendría que escribir una vez el contenido de las etiquetas en las cajas. Le digo que esto es más seguro pues él, a veces, se come alguna letra o número al transcribir. Le parece bien y así lo hace. El resto lo hace perfectamente (...).”

Este trabajo de mediación es un proceso intenso al inicio, en el que se va potenciando la mayor autonomía del joven. Aunque la presencia de la mediadora es diaria durante las primeras semanas y se prolonga durante toda la jornada, paulatinamente se va retirando este apoyo. La llegada se retrasa cada día para permitir que el joven se organice en el transporte, el tiempo y comprobar las dificultades que enfrentará.

“Hoy he llegado a las 10:45. Daniel estaba haciendo las tareas rutinarias y me ha dejado una nota con todo lo que había hecho para que se lo supervise. Carlos estaba muy ocupado y las tareas no eran muchas. (...). Ha sido el único día que nos hemos quedado sin tareas. Le hemos preguntado a Carlos y nos ha dicho que no había nada, además él tenía mucho trabajo. Así que nos hemos puesto a practicar las tareas de buscar albaranes extraviados: Yo quitaba algunos del archivador y él tenía que detectar cuáles eran”.

Este apoyo “externo” al centro laboral se va minimizando y se delega en personas válidas dentro de la empresa. Este proceso ayuda a que se consoliden estrategias de resolución de problemas, de manera autónoma y dejar que el propio lugar de trabajo sea la referencia para una posible demanda de ayuda. Ha colaborado también en crear materiales específicos y adaptados para el puesto laboral, aunque como vemos es un material que para la adquisición de la tarea específica ha sido útil, pero que en un futuro próximo podrá prescindir de él.

“Llego a las 11 de la mañana. Daniel ya ha enviado varios faxes. Dice que se ha confundido en uno pero que lo ha sabido rectificar solo y darse cuenta a tiempo.(...) Aunque ya desde el principio fui poniendo carteles a los armarios, las estanterías, la fotocopidora, etc., Daniel tiene muy buena memoria y ya se guía sin ellos. El cartel que más utiliza es el del alfabeto que hay pegado en su mesa y también un croquis que le hice de un tipo de archivos, ya que le servía para localizar un archivo sin necesidad de tener que ir al armario a buscarlo.

A medida que avanza el tiempo, no solamente se incorpora en el desempeño del trabajo, sino que también su integración como miembro de la empresa se produce de manera satisfactoria.

“Llego a las 11:45. Daniel había ido a correos, me cuenta lo que ha hecho y que no ha tenido problemas. También veo que está revisando los archivos de albaranes buscando si hay albaranes extraviados. Estaba muy organizado, la gente cuenta con él y confía en él, especialmente Carlos.”

Aunque tan sólo ha transcurrido un mes desde su incorporación, ya puede quedarse solo. Se acuerda el procedimiento que se va a seguir para resolver las posibles dificultades. Esta autonomía revierte en una mejora de su satisfacción con el trabajo y también en su autoestima.

“Le pregunto a Toñi qué tal se le había dado a Daniel en la encuadernadora y me dice que muy bien, que se le da mejor que a ellas, ya que ellas (las que encuadernan) suelen ir rápido y terminan rompiendo las hojas. Luego veo a Daniel por la tarde y está muy contento. Mi sensación general es que se encuentra muy bien consigo mismo, muy confiado y seguro.”

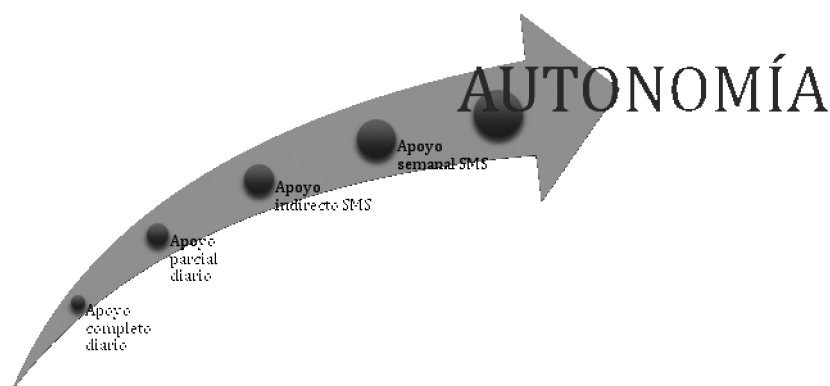


Gráfico 1.2

A los dos meses concluye el apoyo diario de Daniel en la empresa. Se inicia una nueva etapa, donde se sustituye la presencia de la mediadora por mensajes de texto en el móvil. Durante la primera semana es diaria, pero se va distanciando de manera que se mantiene un contacto semanal. La primera etapa de inserción laboral ha concluido satisfactoriamente.

- **Relación con el puesto de trabajo**

El ajuste al puesto de trabajo depende de tres factores importantes: las características personales del joven, su formación previa y la adaptación de las tareas que realiza la mediadora laboral. Como hemos relatado antes, la inserción laboral no termina en la puerta de la empresa, sino que es fundamental el puente que inicialmente se establece entre el centro de formación profesional con el entorno laboral. Las características personales de este joven son enormemente adecuadas para establecer una buena relación con la empresa. La descripción, que hace la mediadora laboral de él señala algunas características deseables para cualquier trabajador: se organiza bien, es estructurado, maneja bien el tiempo y una actitud favorable hacia la tarea.

17 de septiembre: *Daniel se organiza muy bien. Es muy estructurado y metódico y aprende con mucha facilidad una secuenciación de tareas y el orden que debe seguir, incluso la prioridad de éstas. Su ritmo de trabajo está siendo adecuado pues no pierde mucho tiempo, pero se intenta asegurar que lo que hace está bien. Su actitud ante el trabajo es muy buena, se preocupa por que las cosas salgan bien y cuida mucho los detalles- (...)*

19 de septiembre: *(...) Tiene mucha capacidad de aprender cosas nuevas y de memorizarlas de un día para otro. Lo que de primeras observo es que hay que trabajar el conocimiento y uso del orden alfabético. Aunque él durante el curso lo manejaba bien, lo debe tener un poco olvidado. También tiene que practicar más la escritura: la caligrafía y la transcripción de textos, pues a veces se come algunas letras al escribirlas.*

26 de septiembre: *Su actitud es muy positiva: mucha puntualidad, móvil silenciado, limpieza, organización, control del momento de coger el descanso y del tiempo empleado en éste.*

Observamos una serie de condiciones positivas para su integración, pero, lógicamente, se presentan dificultades específicas atribuibles a su discapacidad. Algunas de ellas son: la dificultad para expresarse, recordar correctamente el orden alfabético, transcribir textos, leer palabras manuscritas o utilizar con agilidad la motricidad fina. En los diarios de la mediadora leemos que pasadas las dos primeras semanas ya observa progresos en superar algunas dificultades, como el archivo de albaranes que requiere una motricidad fina bien desarrollada pues las hojas son delgadas y difíciles de manipular.

18 de septiembre: *(...) Daniel también tiene dificultad al empaquetar albaranes, me refiero a una dificultad manual, pues son muchos albaranes muy finos, hay que hacer un taco compacto cuadrándolos para que no sobresalga ninguno, y después poner una goma.*

20 de septiembre (...) *el cortar las hojas de las facturas tiene una pequeña dificultad para él ya que es una habilidad manual. Aun así lo realiza lento pero bien (...)*

10 de octubre: *la nueva tarea de Daniel requiere habilidad manual. (...) al principio le costaba más, ahora lo hace con más agilidad y soltura.*

Estos progresos son atribuibles a dos condiciones: la buena actitud de Daniel y al trabajo realizado por la mediadora. Ella está atenta a sus necesidades, adapta materiales, práctica tareas, negocia mejoras en el entorno laboral y permite a Daniel resolver los problemas en la búsqueda de su autonomía como trabajador.

18 de septiembre: *(...) Daniel también tiene dificultad al empaquetar albaranes, (...) Le he dado algunas pautas para que lo haga poco a poco y de una manera que le cueste menos trabajo.*

25 de septiembre: *Lo que percibo que más le cuesta es ordenar por orden alfabético, sobre todo cuando hay que utilizar todas las letras. Esto le pasa con una tarea que es ordenar incidencias. Al ordenar las incidencias con la letra "C" tiene dificultades porque las carpetas están ordenadas así:*

CNES. A. CNES. L CNES. Q.
C-CION // CNES. K. // CNES. P. // CNES. Z // CONSTRUCTORA

Son cinco carpetas con los nombres arriba indicados. CION significa Construcción. CNES significa construcciones. Cuando tiene que buscar en la C se hace un poco de lío. Yo le he hecho un esquema para que lo tenga en el escritorio, con el nombre de las carpetas y

las palabras abreviadas se las escribo enteras. Así cuando tenga que ver en qué carpeta debe guardar un documento lo puede primero mirar en su “chuleta”, analizarlo bien y luego ir a por la carpeta adecuada. Creo que da buen resultado.

5 de octubre. *Daniel ya sabe lo que tiene que hacer de manera autónoma. Lo más prioritario, el orden que tiene que seguir al hacer la tarea. La organización del trabajo para una mejor calidad y eficiencia. Y veo bueno que ya lo vaya haciendo sin que esté yo delante. Cuando yo llego está muy organizado. Me cuenta lo que ha hecho en correos y también me deja por escrito lo que ha hecho en la oficina. Le valoro y le refuerzo mucho por el esfuerzo que hace en dejarme todo por escrito y ser tan colaborador y responsable. Noto una mejoría en la tarea de archivar incidencias, pues ya le resulta más fácil interpretar la letra escrita a mano, y también en clasificarlas sin errores por orden alfabético.*

8 de octubre: *Este día llego a las 10.30 y Daniel está haciendo la tarea de buscar albaranes extraviados. (...) aunque quiero seguir pendiente porque a veces, según el tipo de producción que se haga en esa planta, varía un poco la manera de organizarse los albaranes.*

Su tarea consiste en preparar el material y practicar tareas que se requieren en el puesto de trabajo pero también hay que motivarle y reforzarle en su actitud de colaboración y responsabilidad. La colaboración es un instrumento eficaz en el proceso de inclusión (Méndez & Hernández Castilla, 2004).

- ***Relaciones con la mediadora, los jefes y/o compañeros de trabajo.***

Daniel reúne características muy adecuadas para una buena adaptación a su grupo de trabajo: la forma de vestir adecuada al tipo de empresa, el saludo, aprender los nombres de los compañeros, mantener una actitud de escucha, responder adecuadamente y la aceptación natural de la autoridad. Ello no supone que no enfrente algunas dificultades, derivadas del desconocimiento exacto de los límites de la cordialidad, en detrimento de la eficacia. Es interesante ver cómo no sólo hay que preparar al joven discapacitado, sino dar unas pautas a las personas que van a convivir con ellos, pues tienden a ser más laxos en los límites y no tratar de solucionarlo directamente, sino a través de la figura de la mediadora. Efectivamente, es curioso ver cómo ella da algunas pautas para su resolución, pero fundamentalmente busca que las dificultades sean gestionadas, de manera natural, por las personas implicadas y que también sean un elemento más de normalización, de las relaciones con la persona discapacitada.

17 de septiembre: *Daniel se comunica con los compañeros muy adecuadamente. Les saluda cordialmente cuando llega o cuando les ve por primera vez durante el día. Ya el primer día se ha aprendido algunos nombres, pero tiene interés por ir conociéndolos y pone atención cuando los escucha.*

18 de septiembre: (...) *Observamos cómo son los descansos que se toma la gente. Según la cantidad de trabajo que tengan se llevan el café a la mesa o se lo toman en la cocina. También algunos comen algo. Se pueden levantar dos o tres veces al día si es para beber agua o tomar café rápido. En el área de descanso la gente que va sola sí se comunica con Daniel, pero otros van en grupo y solo hablan entre ellos*

Es muy adecuada esta última aportación. La mediadora y Daniel observan cómo son las costumbres o la cultura de este centro. Cómo son los descansos, los hábitos respecto a las paradas habituales durante la jornada laboral. Son claves que le van a facilitar la integración y la adaptación social a Daniel. Cada institución establece sus propias señas de identidad y un elemento muy relevante en la convivencia reside en esta cuestión de los descansos en la jornada diaria.

21 de septiembre: *Una de las compañeras, durante el rato del café, nos ha enseñado a usar la cafetera, pues no tiene el mismo uso que las de casa. También va aprendiendo donde están todas las cosas de la cocina y qué hay que hacer cuándo faltan.*

Pese a que las bases de la relación están establecidas de manera adecuada, tanto por la actitud de Daniel, como por las pautas de apoyo de la mediadora, el principio no resulta fácil.

19 de septiembre: *Sigue sin comunicarse mucho con los compañeros durante el trabajo, aunque hay un compañero que se sienta en frente de él que nos da mucha conversación y tiene muy buen humor. (...) A Carlos ya le he sugerido que se dirija a él directamente y así lo hace.*

27 de septiembre: *Se le va notando más cómodo para intercambiar algún comentario con otros compañeros: en recepción, cuando se cruza con alguien o con la persona que tiene en frente. También va aprendiendo mejor los nombres.*

28 de septiembre: (...) *La gente cada vez se comunica más con él y me expresan que es un chico muy majo y que se está integrando rápido.*

La percepción de los compañeros de trabajo es que el proceso ha sido rápido y satisfactorio. Uno de los días descritos a continuación es un momento crítico en las relaciones entre compañeros. El aumento de la actividad puede dar lugar a tensiones, puesto que fuerza a un alto nivel de interacción y de coordinación de tareas. Sin embargo, contrariamente a lo esperado, ha contribuido a que Daniel tenga una relación más estrecha y con un número mayor de compañeros. El resultado es que cuentan más con él, tanto desde el punto de vista laboral como de interacción social. Ha pasado un mes y están encantados. Utilizan términos para describir la situación de Daniel como “*muy integrado*” en la rutina, “*muy trabajador*”.

Parece que el proceso de integración social pasado el primer mes es muy satisfactorio. No obstante, como veremos, surgen algunos obstáculos derivados de la buena relación y, posiblemente, a una actitud protectora de los compañeros de trabajo, que muestra que la interacción aún no está normalizada. Las dificultades de relación no las gestionan directamente con Daniel, sino que buscan a la mediadora laboral para que sea ella quien lo resuelva.

15 de octubre: *Le pregunto a Carlos que qué tal (...) Todo el mundo está muy contento con él. Valoran que es una persona muy maja y agradable, muy trabajador, que se entera muy bien de las cosas que le explican, que tiene muy integrada la rutina, (...)*

El día 1 febrero (...) *Lo que sí me dicen (sus compañeros) es que se están dando cuenta que Daniel habla mucho y, según palabras de J. Luis, no sólo pierde tiempo él sino que lo hace perder a los demás. Además que no sólo habla con los que tiene más cercanos sino que si tiene que contar un acontecimiento importante se puede ir de un sitio a otro de la oficina para hacerlo. Me pregunta cómo poder afrontar este tema, que él estaba esperando hablar conmigo porque no sabía si le podía herir al decírselo él o era mejor decírselo yo. (...) Si le tiene que corregir Carlos en un momento dado, que lo haga.*

Introducimos un nuevo elemento de reflexión para una buena integración en el ámbito laboral: la formación permanente y el seguimiento de estos jóvenes desde su centro de Formación Laboral. Esta sirve para trabajar debilidades de los jóvenes, que no provienen exclusivamente de su competencia en las tareas específicas relacionadas con el puesto de trabajo, sino de las relaciones sociales que en él se establecen. El seguimiento realizado por la mediadora sirve para proponer una formación continua ajustada a los problemas surgidos de manera que éstos sean minimizados.

1 de febrero de 2008: (...) *Reflexionando sobre el tema y llevándolo a la reunión de equipo también vimos bueno poder dar un mensaje a Daniel por nuestra parte, quizá no directamente pero por ejemplo sacando el tema en la Formación Permanente. Como precisamente se estaban trabajando las habilidades sociales en el mundo laboral, un día se pusieron ejemplos sobre el tema de no hablar de manera desproporcionada en el trabajo.*

- ***La relación consigo mismo***

Daniel muestra un gran interés por trabajar bien. Aunque al comienzo reveló algo de inseguridad, en conjunto, manifiesta iniciativa para desarrollar su trabajo. Las tareas que realiza son supervisadas por la mediadora, ello le da un margen de confianza pues se asegura que su imagen, ante la empresa, será buena pues cumple correctamente. El papel de la mediadora no consiste meramente en corregir los errores, sino que realiza una evaluación formativa, de manera que permite a Daniel analizar, cómo ha ejecutado las tareas y cómo detectar sus errores. Le insiste en que ejercite la autoevaluación, para que mejore aquellos aspectos en los que ha cometido algún fallo e ir perfeccionándose. El comprobar cómo progresa le ayuda a sentirse seguro y satisfecho consigo mismo. Al no depender de la mediadora para evaluarse le da confianza y un sentimiento de responsabilidad respecto a su trabajo. En los diarios, la mediadora reflexiona sobre la importancia de conocer a Daniel para medir la cantidad de supervisión que necesita. De hecho, considera que ha sido mayor de la que hubiera requerido.

17 de septiembre: *La imagen es muy adecuada tanto en su vestuario como en la higiene corporal y forma de arreglarse. Se le ve muy motivado en el trabajo y con ganas de aprender y hacer bien las cosas. Muestra la confianza adecuada, con el pequeño grado de inseguridad de los primeros días.*

19 de septiembre: *Este día a Daniel se le notaba un poco cansado. Le pregunté a Daniel si le gustaría que en algunos momentos le fuera dejando solo y me dijo que no sabía, que se lo pensaría. Creo que al principio le dio un poco de inseguridad, pero no mucha.*

24 de septiembre: (...) *Tiene mucha iniciativa para hacer el trabajo que ya sabe, lo hace de manera muy autónoma y a veces no quiero estar muy encima supervisándole para que gane confianza. Sin embargo hay veces que al supervisarle algo veo algún error y me gusta que analicemos por qué lo ha podido tener: si es un error de entendimiento o de despiste. Le insito mucho que supervise y compruebe su propio trabajo.*

Es muy importante que la mediadora le proporcione herramientas, que le faciliten la consolidación de su puesto de trabajo, para ello la autocomprobación una pieza clave para lograrlo. Pasadas las dos primeras semanas la mediadora se plantea ir retirando el apoyo. Más aún, el propio Daniel pide disfrutar de más iniciativa en su tarea, dado que siente una gran confianza en sí mismo. Esta percepción de seguridad en sí mismo se transmite a los compañeros, de manera que le asignan más tareas y de mayor responsabilidad.

1 de octubre: *Le encuentro muy satisfecho con el trabajo que hace y confía bastante en sí mismo. Creo que le puede ayudar que yo me vaya retirando para que afiance esa seguridad por sí mismo.*

4 de octubre: *Daniel me ha dicho que quiere que le de más iniciativa. Yo le he dicho que parece muy bien que tenga esa necesidad y que ya le voy a ir dejando más tiempo solo. Yo he tenido a veces la sensación de que al estar tan pendiente de él, no le estaba dando confianza en sí mismo. También pienso que ha sido necesario que yo estuviera muy pendiente del desarrollo de sus competencias pues no conocía bien a Daniel en éstas. Si le hubiera conocido más al principio quizá le hubiera dado un poco más de libertad, y no tanta supervisión.*

17 de octubre: *Daniel se va sintiendo cada vez más seguro (...) También le veo cada día con más capacidad para tomar iniciativa a resolver las pequeñas dudas que se le presentan pues no todo siempre es rutinario y monótono. (...)*

23 de octubre: *Daniel tiene mucha capacidad de trabajo, se centra mucho y pone mucha atención no sólo a las explicaciones sino a lo que pasa alrededor. Tiene bastante visión global de las cosas. Compruebo que Daniel realiza con mucha soltura su trabajo y de manera sistemática y ordenada, como él y yo lo hemos hecho siempre. Trabaja con bastante autonomía durante la mañana hasta que Carlos le mande algo.*

Su situación en la empresa es muy satisfactoria, debido a que sus competencias laborales adquiridas en la formación inicial le han permitido desarrollar su labor de manera eficaz, muy positivamente valorada por la empresa. A ello podemos añadir que su actitud y responsabilidad en el trabajo han sido muy adecuadas a la tarea encomendada. Y, finalmente, el puente establecido, entre la formación inicial y la empresa, a través de la figura del mediador laboral ha sido, sin duda, uno de los factores claves de la exitosa experiencia de *inclusión* laboral.

Conclusiones

La integración en la sociedad es un proceso que culmina, en gran medida, con la incorporación al mundo laboral. A través de ella, pasamos a ser un miembro útil de la sociedad a la que pertenecemos, y donde se concreta el proceso de normalización e inclusión de las personas con discapacidad. Sin embargo, éste no concluye con la firma del contrato; el éxito de la inserción laboral y la garantía de permanencia en el puesto de trabajo, requiere un proceso de formación inicial específica, pero la clave diferenciadora consiste en que se prolongue el apoyo en el tiempo.

- a. El papel del mediador laboral es una figura clave, prepara la inserción en el puesto específico de una empresa concreta, en un contexto concreto y para un trabajador concreto.
- b. La labor del mediador comienza en ensayo de itinerarios para acceder al lugar de trabajo y de las tareas que de manera habitual realizará el trabajador. Prepara y adapta materiales para hacer más comprensibles las tareas.
- c. Respecto al las dificultades mediará con los compañeros de trabajo y jefes para ajustar las demandas.
- d. Pero, todo ello no sería suficiente, sino preparara desde el inicio su salida del lugar de trabajo. Ha de proporcionar estrategias que den autonomía al joven, tanto en las tareas como en las relaciones e interacción con los compañeros y jefes.
- e. El joven trabajador ha de tener una buena actitud hacia el trabajo y afán de superación de sus dificultades.
- f. Comprender las claves de las relaciones de los grupos, ajustar su vestuario y sus interacciones al lugar en el que se encuentra.
- g. La organización, el orden, medir los tiempos de realización o priorizar las tareas demandadas son algunas de las competencias que debe adquirir el futuro trabajador.
- h. La formación laboral inicial es básica para conocer las tareas específicas de un puesto de trabajo pero también para profundizar en competencias de carácter transversal comunes a todos ellos como las relaciones humanas, la adaptabilidad a los cambios o la buena predisposición a aprender y trabajar en equipo.
- i. La formación continua y su relación con la mediación laboral permite subsanar carencias en la formación o afrontar con éxito situaciones novedosas no previstas en la formación inicial.

El éxito de la inclusión de los jóvenes discapacitados en un entorno laboral no depende de un factor único sino que se han de dar una serie de elementos que, de modo sinérgico, permitan una buena adaptación al puesto de trabajo y a un grupo social concreto. La formación laboral es una pieza

clave, pero sin duda el plantear la incorporación al trabajo entendida como un **proceso**, requiere coordinar diferentes elementos tales como: la formación inicial laboral, el centro de trabajo (los compañeros y jefes han de entender cómo se han de relacionar), las familias y el propio trabajador. En todo este proceso el factor clave que integra diferentes ámbitos es el del mediador laboral el cual contribuirá a un proceso de integración/inclusión satisfactorio y persistente en el tiempo.

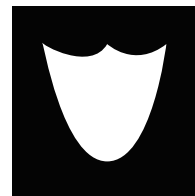
Bibliografía

- Alba, A. y Moreno, F. (2004). *Discapacidad y Mercado de Trabajo*. España, Gente interactiva. Madrid, Caja Madrid.
- Alomar, E. y Cabré, M^a (2005). *El trabajo de jóvenes con discapacidad intelectual en entornos normalizados*. Investigación. Revista Síndrome de Down, (22) 118-124.
- Bayer, S. Kilsby, M y Sheam, J (2000). The organisation and outcomes of supported employment in Britain. *Journal of Vocational Rehabilitation*. (12), 137-146.
- CERMI (2005). Plan Estratégico 2005-2010 para la inserción laboral de las personas con discapacidad. MAS.
- Comisión Consultiva Nacional de Convenios Colectivos (2006). Negociación colectiva e inserción laboral de personas con discapacidad. Informe aprobado por la comisión de seguimiento del Acuerdo para la Negociación Colectiva el 26 de Enero de 2006. Madrid, Ministerio de trabajo y Asuntos Sociales.
- Cortina, B. (1996). Acceso al empleo público de las personas con discapacidad. Aplicación de la metodología del empleo con apoyo en las administraciones públicas. Resumen de ponencias del *IV Simposio Internacional de Empleo con Apoyo*. Tenerife: SIMPROMI.
- Hagner, D., Butterworth, J. y Keith, G (1995). Strategies and barriers in facilitating natural supports for employment of adults with severe disabilities. *Journal of the Association for Persons With Severe Handicaps*, 20(2), 112-120.
- Jenar, C. Flores, N y Rodríguez, P (2006). Calidad de vida laboral como marco para cumplir para valorar las actividades ocupacionales de trabajadores con discapacidad. En Verdugo M.A. y Jordán de Urríes, F. Rompiendo inercia. Claves para avanzar VI *Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* 417-429.
- Jordan de Urríes, F.B. & Verdugo & Vicent, C. (2005): *Análisis de la evolución del empleo con apoyo en España*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Kiernan, W (2001). Las diferentes facetas del apoyo en el empleo integrado para personas con discapacidades significativas. EN: VERDUGO, M. y JORDÁN DE URRÍES, F. (2000): *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. Salamanca: Amarú.
- Kregel, J. y Wehman, P (1996). Supported employment research: impacting the work outcomes of individuáis with disabilities. RRTC, Summer 1996.
- Méndez, L., Hernández Castilla, R, Lacasa, P. (2004) *La colaboración Creativa ante la exclusión de una "niña diferente"*. Kiriki. Cooperación Educativa (74) 33-38.
- Mank, D et. Col.(1999). The impact of co-worker involvement with supported employees on wage and integration outcomes. *Mental Retardation*, 37 (5), 383-394.
- Mank, D et col. (2000). Direct supports in supported employment and its relation to Job typicalness, co-worker involvement, and employment outcomes. *Mental Retardation*, 38(6), 506-516.

- Schafft, A. y Spjelkavik, O. (1999). A Norwegian approach to supported employment: Arbeid med distand. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 12,147-158.
- Serra, F. (2004): *La presencia de apoyos naturales en los procesos de inclusión sociolaboral mediante el modelo de empleo con apoyo*. Universitat de les Illes Balears (UIB) Tesis Doctoral.
- Villa Fernández, N. (2007). *La inclusión progresiva de las personas con Discapacidad Intelectual en el Mundo Laboral*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Sección temática: Educación Intercultural

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



Presentación

Sylvia Schmelkes Del Valle

Se reúnen en este número, artículos que dan cuenta de la complejidad teórica y empírica de la educación intercultural en América Latina. Son artículos que responden a una convocatoria que definía la educación intercultural como aquella orientada a favorecer el fortalecimiento de la identidad cultural de los diversos grupos que conforman nuestras sociedades - en especial de los grupos indígenas y afrodescendientes - y la relación basada en el respeto y desde posiciones de igualdad entre los miembros de las diversas culturas. Esto supone una educación que promueva la inclusión y combata la discriminación y el racismo. Se solicitaron artículos que presentaran estudios sobre políticas públicas en materia de educación intercultural, sobre experiencias en el campo, sobre problemáticas de la educación de diversos grupos culturales, y sobre resultados de procesos educativos orientados a la interculturalidad, referidos a cualquier nivel o modalidad educativa.

La respuesta superó nuestras expectativas. Dos de los artículos aquí contenidos cuestionan y problematizan la definición de partida de educación intercultural, con lo que abren una rica reflexión y un tema fundamental para un debate. Gunther Dietz adjudica el origen de la educación intercultural al multiculturalismo norteamericano y europeo, aplicado a poblaciones originarias y conflictuando el tradicional indigenismo hacia la posible emergencia de un discurso neo-indigenista. Contrasta esta visión con la que aportan los movimientos indígenas desde sus propuestas autonómicas que exigen un nuevo tipo de articulación política basada en la desaparición del Estado como sujeto de desarrollo económico y social en las regiones indígenas, junto con un proceso de ciudadanía de los pueblos indígenas a partir del reconocimiento de su derecho a tener derechos. Educativamente, esto significa reivindicar su derecho a sus propias instituciones educativas. Stefano Sartorello, por su parte, habla de dos visiones antagónicas de la educación intercultural: la oficialista, funcional al neoliberalismo que requiere reconocer la diversidad a fin de asegurar gobernabilidad en un sistema que no proporcionará mayor equidad social, y la perspectiva crítica, que emana de los propios pueblos indígenas y que se ubica en el marco de una visión altermundista que lucha por la convivencia de los diferentes en una sociedad más equitativa y justa, en la que los diferentes tienen derecho a su diferencia. Educativamente, esto significa fortalecer lo propio como punto de partida para dialogar críticamente con lo ajeno. Ambos, Dietz y Sartorello, ejemplifican su análisis teórico con dos experiencias educativas con pueblos indígenas en México: Dietz describe un estudio etnográfico en una Universidad Intercultural de reciente creación, pero que ya está generando mediadores o traductores culturales, “una nueva generación de portadores y articuladores de saberes tanto académicos como comunitarios, tanto indígenas como occidentales”. Sartorello describe el currículum de educación primaria elaborado por maestros indígenas que han sido nombrados por sus comunidades zapatistas en rechazo a la educación oficial, que opta por sistematizar lo propio, por generar orgullo de la pertenencia a una cultura, para a partir de ahí acercarse, siempre críticamente, al conocimiento occidental.

La educación intercultural claramente aborda dos campos de acción fundamentales: por una parte, la educación con calidad y pertinencia cultural de los pueblos indígenas y afrodescendientes, así como de otras culturas minoritarias (como los migrantes y los sordos, abordados en este número), en ocasiones gestada por los propios pueblos indígenas o minoritarios; por otra parte, la educación antirracista destinada a toda la población. Los artículos recibidos para este número reflejan adecuadamente estos dos campos. Los dos primeros artículos reseñados son claro ejemplo del primero. El artículo de Carolina Hirmas es una interesante revisión de las experiencias de innovación en educación intercultural reseñadas en la red *Innovemos* de la UNESCO. Analiza 50 experiencias y profundiza en dos estudios de caso, que dan cuenta de los dos campos de acción. Las experiencias de educación intercultural para todos, que ella revisa, pretenden enseñar sobre otras culturas, que existen diferentes visiones del mundo, a resolver conflictos y a reconocer los derechos propios. En cambio, nota la ausencia del propósito de enseñar cómo se han dado hasta hoy las relaciones entre diferentes culturas. Respecto de las segundas, hace notar cómo la atención de las experiencias educativas innovadoras se centra en las zonas tradicionalmente indígenas, mientras que se ignora la atención educativa a los indígenas que migran a otras regiones y a las ciudades. Los proyectos destinados a los indígenas, al igual que en el caso que analiza Sartorello, persiguen incorporar contenidos de la cultura al currículum, en diferentes niveles educativos incluyendo una escuela normal en Colombia. En todos los casos se persigue también el diálogo con las culturas occidentales. Advierte sobre el excesivo énfasis en el pasado de estos pueblos, en desmedro del “presente cultural”, así como del riesgo del fundamentalismo que en todos los casos procura evitarse de forma intencional. Emerge la importancia de la educación artística en los trabajos de rescate curricular de los pueblos indígenas, así como, evidentemente, del dominio de la lengua propia. Hace un interesante balance de las fortalezas y las debilidades de estas experiencias que, por basarse en un panorama latinoamericano de 50 experiencias, resulta de enorme utilidad.

Dos trabajos incluidos en este número tienen que ver con comunidades no necesariamente indígenas. Uno de ellos, de Jurado y Ramírez, nos habla de la educación intercultural en contextos de migración de poblaciones que viven en condiciones de alta marginación y que se encuentran en condiciones de relación interétnica. Argumentan a favor de un enfoque intercultural y de educación inclusiva a la educación en estas condiciones en las que las diferencias, no sólo culturales, sino también lingüísticas e individuales, son tan evidentes. Las exigencias de un enfoque intercultural e inclusivo en condiciones de migración son complejas para la formación y la práctica docente, así como para las propias escuelas, que este artículo analiza con detalle. Refiere a dos experiencias exitosas, una en Inglaterra y otra en Andalucía, de educación con enfoque intercultural en contextos de migración.

El segundo trabajo se refiere a la comunidad sorda, que se define como una comunidad lingüística y culturalmente diferente a la lengua y la cultura de toda sociedad mayoritaria en la que esta comunidad se encuentra. No se trata, como dice su autora Morales, de una discapacidad – el artículo argumenta contundentemente a favor de rebasar esta perspectiva médica - , sino de una cultura diferente cuya lengua es distinta, y que por tanto debe ser atendida desde el enfoque intercultural. Mediante testimonios de personas sordas, la autora muestra con claridad cómo la lengua de señas es lo que permite que los sordos formen comunidad. El haber formado comunidades los ha hecho sujetos conscientes de sus derechos: a una lengua propia y a todos los derechos ciudadanos, y

por lo mismo a una plena participación social. Se trata de una educación intercultural, porque el intercambio con oyentes es indispensable.

Los otros cuatro trabajos tratan sobre la educación de los pueblos indígenas. El de Reveco se centra en la educación inicial en tres países de la región, y muestra cómo los indígenas son quienes están recibiendo la educación inicial de menor calidad – mediante la modalidad de “atención”, no mediante modalidades centralmente educativas –, siendo que son ellos quienes más requerirían una educación inicial de calidad. Desde la perspectiva de la educación de calidad como derecho, que es común a todos los artículos aquí contenidos, denuncia la deficiente calidad de la atención que reciben los niños indígenas de 0 a 6 años – en locales improvisados, con agentes educativos no profesionales ni capacitados, sin actividades educativas sino más bien de alimentación y cuidado, y sin pertinencia lingüística y cultural, a pesar de lo que ya supone la legislación en todos los países estudiados.

Dos trabajos sobre Chile presentan visiones complementarias de su realidad educativa. El de Becerra, Tapia, Barría y Orrego analiza los prejuicios de los docentes, las prácticas discriminatorias, y la exclusión resultante de la educación básica en la Araucanía. Maestros no preparados en el enfoque intercultural muestran concepciones y realizan prácticas francamente discriminatorias, pero sin tener conciencia de las mismas. Señala la existencia de prejuicios directos e indirectos, con prevalencia de los segundos, de los cuales los docentes son menos conscientes. Estos prejuicios conducen a prácticas discriminatorias en el aula que repercuten subjetivamente en los mapuches, que acaban haciendo suya la percepción de inseguridad, desesperanza y resignación, construyen una identidad estigmatizada, se autodesvaloran y adquieren una sensación de impotencia, lo que dificulta que en su vida fuera de la escuela hagan valer sus derechos. Es una fuerte denuncia de las profundas consecuencias de la falta de un enfoque intercultural e inclusivo en la educación de los pueblos indígenas.

Por su parte, Poblete, haciendo referencia también a educación chilena y a la concepción prevaleciente de una sociedad culturalmente homogénea, plantea desde una perspectiva más general, lo que significa, en lo profundo, una escuela intercultural – aquella cuya ausencia describen los autores del artículo anterior, pero que además atiende la educación intercultural para todos en realidades multiculturales. Se refiere a tres aspectos fundamentales: i) los docentes – con una fuerte inspiración freiriana -, ii) el currículum – distingue enfoques progresivamente más profundos, desde el de las contribuciones hasta el que empodera - y iii) la estructura escolar – la interculturalidad exige la participación democrática de la comunidad escolar. En síntesis, una extraordinaria pieza introductoria a lo que significa, en la escuela y en el aula, la educación intercultural.

Rossana Podestá nos ofrece una visión muy original, desde los propios niños, de su cultura. Lo propone como una forma de asegurar que los contenidos culturales del currículum intercultural sean auténticos. Desde la perspectiva teórica de las representaciones sociales, Podestá anima a los niños indígenas de una comunidad, al comunicarse por carta con los niños indígenas de otra y describir “cómo es el lugar donde vivo, cómo soy yo”. Con ello emerge la etnografía nativa, se construye identidad a partir de la necesidad de presentarse ante otros, se toma posición

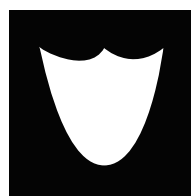
respecto de lo propio, se investiga con los sabios y los adultos. Podestá explora formas diversas de comunicación: la palabra escrita, - limitada entre niños de quinto grado de escuelas en regiones indígenas debido a la ausencia de una pedagogía bilingüe intercultural -, el dibujo, la fotografía, las grabaciones. Con ello demuestra un camino auténtico – porque la comunicación con los otros es real – para ir construyendo un curriculum propio.

El número resulta, a la postre, muy completo: discusiones teóricas acerca de la interculturalidad y de la educación intercultural, análisis de experiencias muy diversas de educación intercultural en contextos y con niveles educativos distintos, denuncias de la deficiente calidad de la educación destinada a los pueblos indígenas y a las minorías culturales, propuestas de cómo hacer una educación con enfoque intercultural e inclusivo. El número alcanza a plantear con claridad los problemas y las dificultades de la educación intercultural, pero también sus potencialidades a través de claros ejemplos de sus avances.

Desde la perspectiva de la educación como derecho humano fundamental y del Estado como garante de ese derecho, así como desde la visión emergente de la educación inclusiva como aquella capaz de enfrentar los desafíos de la equidad, que ya no la igualdad, reconociendo la diversidad y desarrollando la capacidad de atenderla para obtener resultados educativos necesarios y pertinentes, la educación intercultural emerge aquí, como en muchos otros lados, como un enfoque indispensable en las situaciones cada vez más frecuentes de convivencia y relación intercultural. La educación intercultural fortalece la capacidad de los pueblos indígenas y de las minorías de luchar por sus derechos educativos desde su propia cosmovisión. La educación intercultural es también una vía – quizá la única verdaderamente eficaz – para combatir el racismo. Este número de la revista es sin duda un llamado a la comunidad educativa a profundizar sobre esta temática y a impulsar la formación docente y las experiencias educativas desde este enfoque que de manera tan completa y tan compleja se presenta en este número.

ARTÍCULOS SECCIÓN TEMÁTICA

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



Los actores indígenas ante la “interculturalización” de la educación superior en México: ¿empoderamiento o neoindigenismo?

The indigenous actors to the “interculturalisation” of higher education in Mexico: ¿empowerment or neoindigenism?

Gunther Dietz

Resumen

En Latinoamérica, programas educativos de tipo multi - y/o intercultural, que ilustran el auto-proclamado “fin del indigenismo”, han puesto de relieve la urgencia de compaginar las ya seculares tradiciones nacionales de la “educación indígena” a nivel básico con el giro multicultural de las políticas educativas y su extensión hacia niveles de educación media - superior y superior. Partiendo de un estudio de caso etnográfico-colaborativo con la “Universidad Veracruzana Intercultural” (UVI) en México, el presente artículo analiza cómo la participación de profesionistas antropólogos/os, indígenas y no-indígenas, repercute en el tránsito, aún reciente, hacia el reconocimiento social, político e incluso jurídico de la diversidad en el ámbito de las universidades públicas. El resultante, el aún incipiente “diálogo de saberes”, que involucra dimensiones “inter-culturales”, “inter-lingües” e “inter-actorales”, a su vez, obliga a las ciencias sociales y a la educación a replantearse sus conceptos teóricos básicos tanto como sus prácticas metodológicas, aún demasiado monológicas y monolingües.

Palabras Claves: Multiculturalismo; educación intercultural; universidades interculturales; etnografía; Veracruz (México)

Abstract

In Latin America, innovative multi- and/or intercultural education programs, which highlight the often claimed “end of indigenism”, are characterized by an urgent need to combine long-standing traditions of primary school level “indigenous education” projects with a “multicultural turn” which would comprise higher educational levels, as well. Starting from an ethnographic and collaborative research Project, on the *Universidad Veracruzana Intercultural* (UVI) in Mexico, this article analyzes how the participation of indigenous intellectuals and non-indigenous academics shapes the transition towards the social, political and legal recognition of diversity inside mainstream public universities. The resulting, still rather recent “dialogue of knowledge”, which implies inter-cultural, inter-lingual and inter-actor dimensions, will also challenge the social

and educational sciences to rethink and redesign their still all too monocultural and monolingual theoretical concepts and methodological practices.

Key words: Multiculturalism; intercultural education; intercultural universities; ethnography; Veracruz (Mexico)

Introducción

En diferentes países latinoamericanos se está dando una recepción crítica, a veces selectiva, del legado del multiculturalismo, y ello sobre todo a través de programas dedicados a “interculturalizar” las instituciones educativas, socioculturales y de provisión de servicios sociales. Estos programas, que ilustran el auto-proclamado “fin del indigenismo”, han puesto de relieve la urgencia de compaginar las ya seculares tradiciones nacionales de la “educación indígena” a nivel básico con este giro multicultural de las políticas educativas y su extensión hacia niveles de educación media - superior y superior. Así, en colaboración a veces escasa, a veces estrecha con actores y movimientos indígenas, se han ido creando novedosas instituciones de educación superior, en ocasiones explícitamente destinadas a poblaciones indígenas – las así denominadas “universidades indígenas” -, mientras que en otros contextos – como “universidades interculturales” – se dirigen al conjunto de la sociedad aplicando un enfoque de “interculturalidad para todos”. Partiendo de un estudio de caso etnográfico-dialógico con la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) en México, la presente contribución analiza cómo la participación de profesionistas indígenas repercute en el tránsito, aún reciente, hacia el reconocimiento social, político e incluso jurídico de la diversidad en el ámbito de las universidades públicas¹⁶. A través de sus programas académicos destinados a estudiantes, sobre todo indígenas, la UVI está generando cauces innovadores para diversificar el “conocimiento universal” y académico, para relacionarlo con conocimientos locales, “etnociencias” subalternas y saberes alternativos, que en su confluencia, se hibridizan mutuamente construyendo nuevos cánones diversificados, “enredados” y “globalizados” de conocimiento. Como se ilustrará etnográficamente, este incipiente “diálogo de saberes”, que involucra dimensiones inter-culturales, inter-lingües e inter-actorales, genera nuevos espacios de empoderamiento, pero a la vez se ve desafiado a no reproducir esquemas asimétricos y neoindigenistas de tipo monológico y monolingüe.

El contexto de los modelos educativos inter-multiculturales

En México, la interculturalidad constituye un campo aún emergente tanto de la investigación académica como de la planeación política e institucional así como de la intervención pedagógica. A pesar de su carácter reciente, en estas diferentes vertientes académicas, políticas y educativas, el debate actual sobre los modelos, enfoques, conceptos y soluciones interculturales se refleja en

¹⁶ Este artículo sintetiza y amplía dos ponencias que se presentarán en el Congreso de LASA (Río de Janeiro, junio de 2009) y en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa (Veracruz, septiembre de 2009), respectivamente.

la persistencia e influencia decisiva de tradiciones profundamente arraigadas en las “políticas de identidad” nacionales, regionales y étnicas. El indigenismo, incluso en sus fases post- y/o neo-indigenistas, sigue estructurando una forma específica de construir, percibir e implementar la “gestión de la diversidad”. Por otra parte, aparecen nociones nuevas, exógenas de la interculturalidad, cuyo énfasis en la transversalidad, en el constructivismo pedagógico y/o en el relativismo cultural las aleja ostensiblemente de la atención preferencial a los pueblos indígenas de México y que desembocan en reclamar una “educación intercultural para todos”. Entre ambas posiciones, está surgiendo en los últimos años una amplia gama de discursos nominalmente interculturales que reivindican la “diferencia”, el “derecho a tener derechos” y la urgencia de “empoderar” a determinados grupos minoritarios o invisibilizados de la sociedad contemporánea.

Este conjunto altamente heterogéneo de conceptos y enfoques que recurren a la interculturalidad y a la diversidad cultural como ejes paradigmáticos de un nuevo tipo de pensamiento académico, político y/o pedagógico (Fornet-Betancourt 2004) constituyen, por una parte, una fértil “cuna” de discursos y modelos novedosos para el ámbito de lo que se ha dado en denominar la educación intercultural. Esta misma riqueza y variedad conceptual, por otra parte, implica un importante riesgo programático y práctico: el riesgo de caer en un posmoderno *anything goes*, de una nueva ideología hegemónica que cubre su vaguedad conceptual con la importación y el mimetismo de “soluciones” supuestamente interculturales que en otros contextos ya han resultado ser inoperables, contraproducentes o abiertamente nocivos para quienes pretenden “interculturalizar”, “integrar” y/o “empoderar” (Dietz, 2003, 2009).

Ello demuestra la necesidad de analizar de forma crítica y contrastiva los principales discursos interculturales y sus conceptualizaciones subyacentes, tanto para nutrir el debate académico y político acerca de los modelos y enfoques pertinentes a nivel nacional y regional, como para orientar las políticas públicas que los diferentes actores gubernamentales y no-gubernamentales están programando y aplicando en este emergente campo de la atención a la diversidad y su gestión institucional (Gogolin 2002). Ello implicaría, en un esfuerzo que aquí sólo puede ser ilustrado brevemente a a partir de un ejemplo etnográfico, elucidar los “marcos interpretativos” desde los cuales se percibe, concibe y debate la interculturalidad y la educación intercultural y bilingüe, relacionando dichos marcos interpretativos a menudo divergentes o incluso antagónicos con sus respectivas influencias y vínculos discursivos transnacionales (Mateos Cortés 2009), tales como el multiculturalismo, la “acción afirmativa” y/o las políticas de “anti-discriminación” (Mosley & Capaldi, 1996; Modood, 2007).

La denominada “educación intercultural”, la pretensión de “interculturalizar” tanto el currículum como la praxis escolar en las sociedades occidentales, no constituye una mera adaptación a la “multiculturalización *de facto*” de estas sociedades, ocasionada por los movimientos migratorios (Glazer & Moynihan 1963). El multiculturalismo forma parte de un proceso más amplio y profundo de re-definición y re-imaginación del Estado-nación de cuño europeo así como de las relaciones articuladas entre el Estado y la sociedad contemporáneas. Originalmente surgido en el seno de aquellas sociedades que se autodefinen como “países de inmigración”, en gran parte de Norteamérica, Oceanía y Europa (Favell 1998), el discurso multicultural se ha convertido en la principal base ideológica de la educación intercultural, entendida ésta como una aproximación diferencial a la educación de minorías alóctonas, inmigradas. No obstante, como ilustra la secular

experiencia de la tradición del “indigenismo”, en el contexto postcolonial latinoamericano y bajo premisas ideológicas nacionalistas, no multiculturalistas, las políticas educativas diferenciales están destinadas a grupos minoritarios autóctonos, indígenas, no a minorías alóctonas (Oehmichen, 1999; Dietz, 2005, 2009; Ramírez Castañeda, 2006).

Esta paradójica similitud de enfoques opuestos remite a la necesidad de estudiar las diferentes respuestas educativas interculturales, multiculturales, bilingües y/o indigenistas desde una óptica más amplia que la pedagógica. El entramado de relaciones normativas, conceptuales y empíricas que se establecen entre “interculturalidad” y “educación”, por ello, no es dominio exclusivo del quehacer pedagógico, sino requiere de un análisis contrastivo e interdisciplinar. Es desde esta perspectiva desde la que proponemos el estudio contrastivo de los modelos de educación intercultural (Gogolin, 2002, Dietz, 2003, 2009). No se tratará de un mero apartado dentro de una antropología o sociología de las migraciones, de la sociedad multicultural o de la educación, sino del estudio antropológico-pedagógico de las estructuras y procesos intergrupales e interculturales de constitución, diferenciación e integración que se dan en sociedades contemporáneas tan complejas como la mexicana.

Para emprender esta tarea, es preciso partir de las “políticas de identidad”, características de los actores que conforman la sociedad y el Estado-nación mexicanos y su respectivo sistema educativo. Para ello, también será imprescindible incluir el contexto internacional, del que provienen las nociones de interculturalidad y diversidad (Glenn & de Jong, 1996). Este contexto internacional dista mucho de ser homogéneo, también aquí percibimos enfoques y discursos opuestos. Así, en el debate sobre todo anglosajón se plantea desde hace algún tiempo la necesidad de “multiculturalizar” los sistemas educativos mediante mecanismos de “acción afirmativa” y “discriminación positiva” que permitan “empoderar” (*empower*) a determinadas minorías étnicas, autóctonas tanto como alóctonas, en sus procesos de identificación, etnogénesis y “emancipación” (Giroux, 1994; McLaren, 1997). En el espacio continental europeo, por el contrario, se percibe la urgencia de desarrollar una educación intercultural no a partir de las necesidades identitarias de las minorías, sino a partir de la incapacidad manifiesta de las sociedades mayoritarias de hacer frente a los nuevos desafíos de la heterogeneidad de los educandos, de la creciente complejidad sociocultural y, en resumidas cuentas, de la diversidad como característica de las futuras sociedades europeas (Gogolin, 1997; Verlot, 2001; Aguado Odina, 2003). En este sentido, mientras que en Estados Unidos y el Reino Unido se tiende a una educación empoderadora enfocada hacia las minorías, en la Europa continental se está optando por una educación que transversaliza el fomento de las competencias interculturales tanto de las minorías marginadas como sobre todo de las mayorías marginadoras.

Considerando este emergente parteaguas teórico y programático, la situación mexicana ofrece la arriba mencionada ventaja de la variedad existente de enfoques coexistentes, pero comparte la desventaja de que el quehacer académico y/o institucional a menudo no refleja las implicaciones ideológicas, programáticas y educativas de cada uno de los modelos en cuestión (Coronado Malagón, 2006; Medina Melgarejo, 2007). El proceso de la “interculturalización” de las instituciones educativas mexicanas está en curso (Muñoz Cruz, 2001; Bertely Busquets, 2003; Schmelkes, 2004, 2009; CGEIB, 2004; Casillas Muñoz & Santini Villar, 2006), pero para analizar

de forma integral el alcance de este proceso, una antropología reflexiva y crítica puede aportar tanto su “bagaje” conceptual – sobre todo su aún peculiar concepto de cultura y la interrelación entre éste y los conceptos de identidad y etnicidad – como su “armazón” empírico –, la etnografía. Sólo así será posible estudiar de forma crítica los diferentes discursos acerca de la multiculturalidad e interculturalidad así como a la relación existente entre estos discursos y sus respectivas prácticas, tal y como se materializan en la educación pretendidamente intercultural. El ejemplo etnográfico abajo ilustrado, que forma parte de un proyecto de investigación aún inconcluso¹⁷, constituye un primer paso en este objetivo más amplio, ya que por el momento sólo se pueden aportar tendencias y no resultados definitivos al respecto.

La aportación de los movimientos indígenas

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

Cabe destacar que los nuevos actores indígenas que surgen y se consolidan en México en las últimas décadas no son reducibles a meras “víctimas” del neoliberalismo ni a transitorios epifenómenos del acelerado ritmo de globalización económica y tecnológica al que desde entonces ha sido expuesto el país por sus élites gobernantes. Sobre todo a partir de la cancelación unilateral del antiguo pacto posrevolucionario por parte del Estado neoliberal, las comunidades indígenas se re-sitúan y redefinen en su posición respecto al Estado-nación y a la sociedad mestiza a partir de tres transformaciones profundas: en primer lugar, en el transcurso de la integración infraestructural protagonizada por las políticas indigenistas y desarrollistas, surge una nueva capa social que asume innovadoras funciones de “bisagra”: producto y productores de la hibridación cultural, los miembros más activos y propositivos de las comunidades, la joven generación de maestros y promotores ex-indigenistas ahora re-comunalizados, reestructuran las formas de organización interna de la comunidad gracias a sus conocimientos “biculturales” y sus redes urbano-rurales.

En segundo lugar, para defender los derechos consuetudinarios y los intereses conjuntos de las comunidades indígenas afectadas por la cancelación del “contrato social”, los nuevos actores híbridos “etnifican” sus demandas, a la vez que las articulan a un nivel supra-local; este giro hacia la etnicidad compartida a un nivel más amplio significa una ruptura de la tradición localista,

¹⁷ Se trata del proyecto de investigación “Procesos inter-culturales, inter-lingües e inter-actorales en la construcción y gestión de conocimientos y saberes en el Programa Intercultural de la UV: hacia una gramática de la diversidad” (InterSaberés), patrocinado por la Dirección General de Investigaciones de la Universidad Veracruzana.

impuesta por los colonizadores españoles hace más de quinientos años. En tercer lugar, y aprovechando las simultáneas tendencias de descentralización administrativa, la lucha por los derechos indígenas se centra no en los contenidos de dichos derechos, sino antes que nada en las reformas constitucionales, legales y políticas como prerequisites para la formulación y práctica de estos derechos. Este “derecho a tener derechos” (Hannah Arendt, cfr. Benhabib, 2005), que simboliza la definitiva ciudadanización de los pueblos indígenas, actualmente se materializa en la noción de “autonomía”, que implicaría el reconocimiento de las comunidades como sujetos jurídicos y políticos con identidad y proyectos propios, no subsumibles bajo el antiguo proyecto nacionalista y homogenizador del mestizaje.

La confluencia de estos procesos simultáneos de etnogénesis, hibridación cultural y comunalidad indígena desencadena una novedosa dinámica de transiciones: de lo local a lo regional o incluso transnacional, de la política asistencialista a las reivindicaciones constitucionales, de la política de reconocimiento a la política de autodesarrollo y autogestión. Ello marca un giro decisivo en la historia de los movimientos indígenas en México; las innovadoras experiencias políticas y prácticas iniciadas en los noventa del siglo XX han dejado atrás el histórico aislamiento de la comunidad indígena. A pesar de los retrocesos en la reforma jurídica, el arraigo local tanto como la participación y ciudadanización de las comunidades en redes, alianzas y plataformas étnico-regionales y zapatistas acabarán obligando a la larga al Estado mexicano a reconocer plenamente los derechos individuales y colectivos de sus ciudadanos indígenas y de sus formas de organización.

Lógicas educativas complementarias: comunalidad e interculturalidad

Es este giro hacia la comunidad como forma de organización reivindicada y practicada por los movimientos indígenas contemporáneos el que justifica y legitima la noción de comunalidad. Desde 1994 y sobre todo desde el sexenio iniciado en 2000 se percibe un intento gubernamental de tipo “post-” y/o “neoindigenista” (Hernández/Paz/Sierra, 2004) que responde a los reclamos indígenas de autonomía y de reconocimiento pleno de la comunidad con concesiones de “interculturalidad”. Aplicando un enfoque intercultural a las instituciones educativas oficiales destinadas a la población indígena del país – desde escuelas preescolares y primarias pasando por bachilleratos y escuelas normales hasta desembocar en las llamadas “universidades interculturales” -, la propuesta consiste en diseñar propuestas educativas culturalmente “pertinentes” a las necesidades locales y a los reclamos identitarios (Schmelkes, 2004, 2009).

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

Un ejemplo etnográfico

Partiendo de un estudio de caso etnográfico-dialógico con la “Universidad Veracruzana Intercultural” (UVI) en México, inspirado por los principios de la “antropología activista” desarrollada por Hale (2006, 2008), a continuación analizo cómo la participación de profesionistas indígenas y no indígenas repercute en el tránsito aún reciente hacia el reconocimiento social, político e incluso jurídico de la comunidad en el ámbito de las universidades públicas. A través de sus programas académicos destinados a estudiantes sobre todo indígenas, la UVI está generando cauces innovadores para diversificar el “conocimiento universal” y académico, para relacionarlo con conocimientos locales, “etnociencias” subalternas y saberes alternativos, que en su confluencia se hibridizan mutuamente construyendo nuevos cánones diversificados, “enredados” y “globalizados” de conocimiento (Mignolo, 2000; Escobar, 2004). Como se ilustrará, este incipiente “diálogo de saberes” (De Sousa Santos, 2006; Mato, 2007), que involucra dimensiones “inter-culturales”, “inter-lingües” e “inter-actorales”, a su vez, obliga a la antropología académica a replantearse sus conceptos teóricos básicos tanto como sus prácticas metodológicas, aún demasiado monolingües.

Para generar sistemas educativos más pertinentes a las realidades y necesidades culturales de la población destinataria, los actuales esfuerzos de descentralización de las instituciones de educación superior han de ir acompañados por programas de diversificación tanto de los contenidos curriculares como de los métodos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, en 2005 la Universidad Veracruzana (UV), una institución pública y autónoma de educación superior que tiene su sede en Xalapa, capital del estado mexicano de Veracruz, decidió abrir un “Programa Intercultural” propio, destinado preferencialmente a atender la demanda educativa superior de las regiones indígenas del estado y que desde entonces se conoce como la “Universidad Veracruzana Intercultural” (UVI; cfr. <http://www.uv.mx/uvi>). Con ello, y a diferencia de otras “universidades interculturales” promovidas desde el gobierno federal mexicano (Schmelkes, 2009), la UVI se crea no como una “nueva universidad”, sino dentro de una universidad pública preexistente - esta entidad se remonta a un “Seminario de Educación Multicultural en el Estado de Veracruz” (SEMV), un equipo conformado sobre todo por antropólogos veracruzanos que - coordinado por Sergio Téllez Galván en el Instituto de Investigaciones en Educación de la UV - ofrecía desde 1996 cursos de diplomado, especialización y posgrado para profesionistas de la educación intercultural y de los estudios interculturales en general (Téllez/Sandoval/González, 2006; Castro Rivera, 2007).

Conjugando el interés académico por desarrollar programas educativos culturalmente pertinentes con los reclamos de organizaciones y movimientos indígenas por una dotación ampliada y adecuada de instituciones de educación superior en sus regiones y comunidades, se establece en noviembre de 2004 un convenio entre la UV y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) del gobierno federal mexicano para crear a partir del equipo del SEMV un programa intercultural dentro de la UV. Los recursos provienen desde entonces principalmente de los presupuestos generales del estado de Veracruz, las aportaciones del gobierno federal a partir de la CGEIB y el presupuesto de la propia Universidad Veracruzana. En agosto de 2005 se inicia este “Programa Intercultural” ofreciendo

simultáneamente en las cuatro sedes regionales dos licenciaturas diferentes: una licenciatura en “Desarrollo Regional Sustentable” y otra en “Gestión y Animación Intercultural”. Los alumnos de las primeras dos generaciones de la UVI iniciaron sus estudios cursando una u otra de estas dos licenciaturas, cuyas experiencias educativas específicas se complementaban con un programa transversal de “Lengua y Cultura”, que incluía materias etnolingüísticas, de diversidad cultural y de competencias comunicativas.

Sin embargo, tanto las propias exigencias y reivindicaciones comunitarias por ampliar el abanico de la oferta académica como la imposibilidad de generar licenciaturas “convencionales” en las regiones indígenas llevó al equipo directivo de la UVI, compuesto por antropólogos, pedagogos, agrónomos y lingüistas, principalmente, a rediseñar los estudios, optando por una sola licenciatura, pero que constara de una estructura multi-modal y de diversas orientaciones (cfr. abajo). Por ello, desde agosto de 2007 las generaciones que ya habían iniciado sus respectivas carreras se integraron en la nueva Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, que posibilita ofrecer un abanico más amplio de itinerarios formativos sin tener que reducir el número de sedes.

¿Descentralizar o devolver? La regionalización universitaria

Aunque la universidad ya contaba con un sistema descentralizado de cinco campus distribuidos a lo largo de todo el estado, estas sedes académicas, se seguían centrande en los núcleos urbanos y seguían ofreciendo carreras “clásicas” del modelo universitario occidental. El programa nuevo, en cambio, optó desde su inicio por establecer sedes en las zonas más desfavorecidas y marginadas del estado, que – como legado colonial y postcolonial – son las regiones con mayor presencia indígena (Lomnitz Adler, 1995). Por ello, y tras realizar un extenso e intenso diagnóstico regional que aplicó de forma combinada criterios etnolingüísticos y socio-económicos, índices de marginación, de desarrollo social y de desarrollo humano (UVI, 2005), se eligieron cuatro “regiones interculturales”¹⁸ y dentro de las mismas, cuatro comunidades indígenas en las que se establecerían las nuevas sedes de la UVI: la región intercultural de la Huasteca, con sede en Ixhuatlán de Madero; la región intercultural Totonacapan, con sede en Espinal; la región intercultural Grandes Montañas, con sede en Tequila; y la región intercultural Selvas, con sede en Huazuntlán, perteneciente al municipio de Mecayapan. En cada una de las cuatro sedes regionales, la UVI cuenta con un coordinador de sede, un apoyo académico, los cinco profesores responsables de cada una de las cinco orientaciones y los profesores a tiempo parcial.

A su vez, desde la sede central de Xalapa se administran los programas de estudios y se ofrecen cursos de formación continua tanto para el personal de la UVI como para el resto de la universidad (cfr. abajo). Aparte de la estructura orgánica convencional de toma de decisiones académica (consejo técnico y junta académica), la UVI dispone de “Consejos Consultivos”, que con presencia de las comunidades indígenas vigilan, supervisan y asesoran el transcurso de los programas educativos, las titulaciones y las actividades de docencia, investigación y vinculación que se realiza desde la sede central y desde las sedes regionales. Para ello, existen dos tipos de

¹⁸Se recurrió a este término para reflejar la composición pluriétnica y la diversidad interna que caracteriza a cada una de las regiones indígenas del estado de Veracruz.

Consejos Consultivos:

- Un Consejo Consultivo General está integrado por académicos externos a la UVI y/o a la UV, quiénes asesoran periódicamente al equipo directivo en la proyección futura de la entidad, y
- Cuatro Consejos Consultivos Regionales integrados por los presidentes municipales, las autoridades civiles, agrarias y/o religiosas aspa como representantes de ONGs y de asociaciones civiles activas en la respectiva región, quiénes en su conjunto supervisan el transcurso de las actividades docentes, pero también los proyectos de investigación vinculada que alumnos y profesores llevan a cabo con actores comunitarios de las regiones.

La docencia vinculada a la comunidad

Como se mencionaba arriba, actualmente se imparte en las cuatro regiones-sedes de la UVI la “Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo”. Se trata de un programa oficial y formalmente reconocido de licenciatura que se subdivide en ocho semestres y que responde a los requisitos de inter- o transdisciplinariedad, multi-modalidad, flexibilidad curricular y autonomía estudiantil que ha adoptado la UV en su conjunto como su “Modelo Educativo Integral y Flexible”. Los estudiantes eligen no asignaturas clásicas, sino “experiencias educativas” agrupadas por áreas de formación (básica-propedeútica, disciplinaria, terminal y de elección libre) y por modalidad (presencial, semipresencial y virtual).

En su conjunto, estas experiencias educativas generan itinerarios formativos llamados “Orientaciones”; no son especializaciones curriculares de tipo disciplinario, sino más bien campos interdisciplinarios de saberes y conocimientos destinados a profesionalizar al futuro “gestor intercultural”. Desde 2007 se ofrecen las siguientes orientaciones en las cuatro sedes:

- Comunicación: Según los planes de estudio, esta orientación “forma a profesionales en el ámbito de la promoción cultural, sustentándose en un empleo diversificado de los medios de comunicación y una lectura crítica de su papel en la construcción de identidades en el marco de la globalización. (...) La formación centra su trabajo y ética en metodologías participativas que garanticen una dinamización contextuada del patrimonio tangible e intangible” (UVI, 2007: s.p.).
- Sustentabilidad: Esta orientación “establece espacios de construcción intercultural de saberes para la formación de profesionistas capaces de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida en las regiones y a la construcción de vías de desarrollo sustentables, gracias a la generación de conocimientos, habilidades y actitudes orientadas hacia la valoración, desarrollo y difusión de los saberes ancestrales en torno a la relación sociedad-naturaleza en dialogo con otros saberes” (UVI ,2007: s.p.).
- Lenguas: Esta orientación “propicia el ambiente académico para la animación, gestión y mediación de procesos comunicativos interlingüísticos enmarcados en un enfoque intercultural” (UVI, 2007: s.p.).

- Derechos: En esta orientación se “pretende formar recursos humanos para incidir en la resolución del rezago en la administración y procuración de justicia, en el acceso efectivo de los sectores vulnerables al estado de derecho, así como promover los derechos humanos para garantizar la seguridad jurídica” (UVI, 2007: s.p.).
- Salud: Por último, esta orientación “busca mejorar la situación de salud de las regiones indígenas de Veracruz, a través de la formación de profesionales que funjan como gestores de diálogo entre la medicina tradicional y la oficial en México y las comunidades” (UVI, 2007: s.p.).

Sea cual sea la orientación elegida, los estudios que cursan los alumnos en la UVI se caracterizan por una muy temprana y continua inmersión en actividades de vinculación comunitaria, de gestión de proyectos y de investigación-acción en sus comunidades. Partiendo de un eje metodológico impartido por módulos, y que incluye metodologías de diagnóstico comunitario y regional, de gestión de saberes y de proyectos, de planeación y de evaluación participativa, desde el primer semestre el alumnado ya comienza a realizar actividades gestoras y/o investigadoras en su comunidad de origen.

Los estudiantes de la UVI

Sumando las cuatro generaciones que actualmente están cursando la licenciatura (2005-2009, 2006-2010, 2007-2011 y 2008-2012) en sus cinco diferentes orientaciones y en las cuatro sedes regionales, la UVI cuenta hoy en día con 562 alumnos y alumnas, de los cuales 336 son mujeres y 226 son hombres. Del conjunto de alumnos, 335 son hablantes de lengua indígena y 227 sólo hablan castellano. Las principales lenguas indígenas habladas por los estudiantes son el náhuatl, el *tachiwín tutunaku* (totonaco), el *núntah+’yi* (zoque-popoluca), el *diidzaj* (zapoteco), el *ñahñüü* (otomí), el *teenek* (huasteco), el *hamasipijni* (tepehua) y el *tsa jujmí* (chinanteco). En la UVI, las clases se imparten en castellano pero en determinadas experiencias educativas, también se incluyen actividades realizadas en alguna de las lenguas indígenas mayoritarias en la región: en náhuatl (en las sedes Huasteca, Grandes Montañas y Selvas), en totonaco (en la sede Totonacapan) y últimamente también en zoque-popoluca (en la sede Selvas) y en otomí (en la sede Huasteca).

Teniendo en cuenta la deficiente dotación escolar en los niveles medio-superior que prevalece aún en las regiones indígenas de Veracruz, que a menudo obligan a los jóvenes a cursar “telesecundarias” y “telebachilleratos”, las condiciones de ingreso a la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo se distinguen de las de los demás estudiantes de la UV. Mientras que éstos concursan mediante un examen de admisión sobre conocimientos académicos generales, los jóvenes que desean estudiar en la UVI tienen que presentar no sólo su constancia de estudios de bachillerato, sino asimismo una carta de motivos y una carta de recomendación expedida por alguna autoridad tradicional, civil o religiosa de su comunidad de origen. Aparte, se realizan entrevistas de selección con cada aspirante.

Dado el carácter aún reciente de la creación de la UVI, hasta la fecha la institución carece de egresados; es en verano de 2009 cuando los primeros estudiantes se titularán como Gestores Interculturales para el Desarrollo, para comenzar a desempeñarse – en función de su orientación cursada - como gestores, mediadores, traductores y/o técnicos en proyectos gubernamentales, no-gubernamentales y/o de autoempleo de desarrollo local y regional. Aún así, salta a la vista que por lo menos estas primeras generaciones han incorporado a jóvenes y adultos que han estado reivindicando la generación de nuevas ofertas educativas y formativas en sus regiones.

Por ello, la gran mayoría de los estudiantes ya realizan actividades de intermediación, asesoría y diseño de proyectos en sus comunidades, mientras continúan cursando la licenciatura. Casi todos provienen de las regiones sedes de la UVI y de los municipios aledaños. Sin embargo, últimamente se percibe una mayor movilidad inter-regional del alumnado, dado que cada vez más alumnos provenientes de otras regiones del estado, incluso urbanas, deciden cursar estudios en la UVI. Las tres generaciones de alumnos, que suman un total de 562 estudiantes, se encuentran cursando su segundo, cuarto y sexto semestre, respectivamente.

Como se mencionaba arriba, la licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo se imparte en una modalidad mixta, que combina clases “áulicas” impartidas en pequeños grupos de trabajo con clases semi-presenciales en formato de talleres y una intensa labor extra-áulica mediante estancias de trabajo comunitario, que los alumnos realizan bajo la supervisión de un profesor-tutor y en estrecha realización con las autoridades comunales y las ONGs y asociaciones civiles presentes en las regiones. Para ello, la UVI ha generado una serie de convenios y acuerdos con actores locales y redes regionales, que se convierten así en contrapartes del proceso extra-escolar de enseñanza-aprendizaje. Mediante estas estancias y prácticas de campo, los alumnos comparan, contrastan y traducen entre diversos tipos de saberes - saberes formales e informales, académicos y comunitarios, profesionales y vivenciales, generados en contextos tanto urbanos como rurales y articulados por actores tanto mestizos como indígenas. Es este continuo intercambio de conocimientos y metodologías académicas vs. comunitarias el que está generando nuevos sujetos híbridos no sólo en cuanto a sus saberes, sino asimismo a sus “haceres” cotidianos.

El profesorado como intermediario intercultural

El perfil de los profesores de la UVI, denominados “docentes-investigadores”, cubre un amplio abanico de las humanidades, ciencias sociales e ingenierías e incluye a una mayoría de profesorado con grado de licenciatura, algunos con grado de maestría y sólo cinco con grado de doctor. Los docentes-investigadores son contratados no según su procedencia étnica, sino en función de sus características profesionales y considerando sobre todo su arraigo en y conocimiento de la región en cuestión. Por consiguiente, la mayoría de los profesores proviene de la misma región de destino y aporta con ello no sólo sus conocimientos académicos, sino asimismo sus conocimientos y saberes locales y regionales. A ellos se unen profesionistas y/o “expertos” locales que participan en la impartición de módulos y/o experiencias educativas específicas, relacionadas con su propia práctica profesional. En total, sumando personal a tiempo completo y a tiempo parcial e incluyendo los profesores que diseñan y coordinan las orientaciones desde la sede de Xalapa, la UVI dispone de un cuerpo de aproximadamente sesenta profesores.

El último cambio sustancial que está ocurriendo ahora mismo en el seno de la UVI tiene que ver con la relación entre la docencia, la investigación y la vinculación comunitaria. Hasta hace poco, las actividades investigadoras y gestoras las llevaban a cabo sobre todo los alumnos, mientras que los profesores se dedicaban más a la docencia y a la asesoría de los proyectos de sus respectivos alumnos. Reflejando el proceso de “departamentalización” que en los últimos años está iniciando la UVV en su conjunto, y que pretende diluir la tradicional brecha entre la docencia universitaria, organizada por “facultades”, y la investigación, canalizada a través de “institutos de investigación”, mediante la nueva figura de los “departamentos”, la UVI está procurando anticiparse a dichas transformaciones, a menudo muy lentas. Por ello, las orientaciones que ofrece la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo se están transformando en los futuros Departamentos de “Comunicación”, “Sustentabilidad”, “Lenguas”, “Derechos” y “Salud”. Cada Departamento estará conformado por los profesores responsables de la respectiva orientación en cada una de las cuatro sedes regionales y de la sede de Xalapa, constituyéndose en incipientes “Cuerpos Académicos” que combinan tareas de docencia, investigación y vinculación comunitaria a raíz de las llamadas “Líneas de Generación y Aplicación de Conocimiento”. Así, las actividades de investigación vinculada de los profesores se articulan estrechamente con las demandas de las comunidades y las prácticas de gestión e intervención de los alumnos. El resultado es un concepto integral y circular de docencia/investigación/vinculación.

Implicaciones metodológicas: lo inter-cultural, inter-lingüe e inter-actoral

El reconocimiento de la diversidad cultural, el desarrollo de programas educativos culturalmente pertinentes y la interculturalidad como una nueva forma de entablar relaciones entre grupos cultural, lingüística y étnicamente diversos conforman los principios de partida que dieron origen a la UVI. Por consiguiente, el equipo de sobre todo antropólogos y pedagogos indígenas y no-indígenas que diseñó este programa persigue el propósito general de “favorecer la convivencia democrática de la sociedad veracruzana, así como los procesos de generación del conocimiento de los pueblos de las Regiones Interculturales, mediante la formación de profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo económico y cultural en los ámbitos comunitario, regional y nacional, cuyas actividades contribuyan a promover un proceso de revaloración y revitalización de las culturas y las lenguas originarias. Estos se alcanzarán privilegiando la diversidad cultural y la participación de las comunidades bajo los principios de: sustentabilidad de las regiones de interés, arraigo a las comunidades evitando la migración y protección al medio ambiente” (UVI 2008: s.p.).

Estos objetivos y sus respectivos planteamientos subyacentes han ido evolucionando desde que se creara el programa en 2005. Originalmente, la UVI es impulsada sobre todo desde el ámbito antropológico-académico, cuando profesores e investigadores formados en las corrientes predominantemente europeas de los “Estudios Interculturales” generan nuevos espacios de investigación y docencia dentro de la Universidad Veracruzana (Ávila Pardo & Mateos Cortés, 2008). Fuertemente influenciado por las antropologías de la etnicidad y de la educación contemporáneas, el equipo promotor del proyecto opta por un enfoque transversalizador y

constructivista de la interculturalidad (Téllez, 2000). Se hace especial hincapié en la generación de nuevas “competencias interculturales” de las cuales dotar a los estudiantes para prepararlos para futuras interacciones en una sociedad cada vez más compleja.

Sin embargo, rápidamente entablan relaciones estrechas y fructíferas de intercambio con profesionistas, etnolingüistas y activistas indígenas, para quienes la interculturalidad ha de entenderse más bien como una estrategia comunalista de empoderamiento étnico en contextos de diferencia cultural o étnica y de discriminación racista como los que persisten en las regiones interculturales de México y de Veracruz. Por último, el intercambio de estos dos tipos de actores – académico-urbano e indígena-activista – se profundiza a partir de la colaboración estrecha con organizaciones no-gubernamentales y movimientos sociales y/o ecologistas también presentes en las regiones indígenas (Mateos Cortés, 2009). Sus protagonistas hacen más énfasis en la necesidad de entablar relaciones más sustentables con el medio ambiente y de recuperar saberes locales, campesinos y/o indígenas en torno al manejo de los recursos naturales, pero también culturales para enfrentar las asimetrías de poder entre el capitalismo depredador y los ecosistemas indígenas.

Bajo el impacto político del zapatismo y de la aún inconclusa re-negociación de las relaciones que articulan el Estado-nación neoliberal y los pueblos indígenas del país (Dietz, 2005), estos tres tipos de actores comienzan a fertilizar mutuamente sus discursos y propuestas educativas interculturales, tal como se acaban plasmando en los programas de la UVI. Como resultado, se hace un mayor énfasis en los procesos de negociación, intermediación y transferencia de saberes y conocimientos heterogéneos entre los diversos grupos – académicos, profesionistas, agentes de desarrollo, “expertos locales” – que participan en la UVI. Se comienzan así a perfilar tres dimensiones a través de las cuales se concibe la interculturalidad:

- Una dimensión “inter-cultural”, centrada en las complejas expresiones y concatenaciones de praxis culturales y pedagógicas que responden a lógicas culturales diferentes, tales como la cultura comunitaria de raíces mesoamericanas compartidas, amenazada y abatida por diversas olas de colonización de globalización, pero aún vigente en las regiones sede del Programa Intercultural; la cultura organizacional de los movimientos sociales que reivindican la diversidad cultural y/o biológica de dichas regiones; y la cultura académica occidental - inserta actualmente en una transición desde un paradigma rígido, monológico, “industrial” y “fordista” de la educación superior hacia otro más flexible, dialógico, “postindustrial” o “postfordista”, tal como se materializa en el mencionado “Modelo Educativo Integral y Flexible” de la UV;
- Una dimensión “inter-actoral”, que valora y aprovecha las pautas y canales de negociación y mutua transferencia de saberes entre los académicos de la UV partícipes en las diferentes orientaciones del Programa Intercultural, que aportan conocimientos antropológicos, pedagógicos, sociológicos, lingüísticos, históricos, agrobiológicos etc., generados en los cánones epistémicos occidentales; los activistas de las organizaciones indígenas y las ONGs presentes en las regiones, que contribuyen conocimientos profesionales, contextuales y estratégicos; así como los expertos o sabios locales, “sabedores” consuetudinarios y “líderes naturales” que proporcionan memorias colectivas, saberes localizados y contextualizados acerca de la diversidad cultural y biológica de su entorno inmediato;

- Una dimensión “inter-lingüe”, que – reflejando la gran diversidad etnolingüística que caracteriza las regiones indígenas de Veracruz – supera el antiguo enfoque bilingüe del indigenismo clásico y aprovecha las competencias no sustanciales, sino relacionales que hacen posible la traducción entre horizontes lingüísticos y culturales tan diversos. Este enfoque inter-lingüe no pretende “multilingüizar” el conjunto de los programas educativos de la UVI, sino que se centra en el desarrollo de dichas competencias comunicativas y “traductológicas” del alumnado y profesorado presente en cada una de las regiones.

La propuesta metodológica se ilustra en la gráfica 1 (cfr. Dietz, 2009). Concatenando las diferentes dimensiones inter-culturales, inter-lingües e inter-actorales con esta metodología tri-dimensional reflexiva, actualmente en la UVI. En el *InterSaberes* estamos contrastando las visiones *emic* y *etic* de los actores partícipes mediante los mencionados foros-talleres. Con ello, perseguimos objetivos tanto clásicamente “empoderadores” de los (futuros) profesionistas indígenas y de sus formadores, como objetivos “transversalizadores” de competencias-claves que éstos requerirán para su desempeño profesional y organizacional.

Gráfica 1: Dimensiones de una metodología etnográfica reflexiva

Dimensión semántica	Dimensión pragmática	Dimensión sintáctica
centrada en el actor	centrada en la interacción	centrada en la institución
identidad, etnicidad	cultura (intra-cultura / inter-cultura)	entidad organizativa / institucional (territorializada)
= discurso	= praxis	= estructura societal
entrevistas etnográficas	observaciones participantes	talleres / foros interculturales
= <i>emic</i>	= <i>etic</i>	= <i>emic / etic</i> (“ventanas epistemológicas”)

Primeras conclusiones teóricas

En la Universidad Veracruzana Intercultural, la concatenación de diversos discursos en torno a la interculturalidad con la inclusión de muy heterogéneos actores académicos y extra-académicos, gubernamentales y no-gubernamentales, locales tanto como nacionales e incluso globales, está generando nuevas y fructíferas combinaciones de nociones, que van más allá de una supuesta disyuntiva entre empoderamiento exclusivamente indígena, por un lado, y transversalización de la educación intercultural para todos, por otro. A pesar de sus orígenes antagónicos, las

arriba desarrolladas nociones de comunalidad e interculturalidad muestran no ser mutuamente excluyentes, sino que deberían ser concebidas como profundamente complementarias. Para poder complementarse, sin embargo, resulta analíticamente indispensable distinguir en cada caso entre su valor normativo, prescriptivo, por un lado, y su dimensión descriptiva, por otro. En este sentido, y basándome en los primeros resultados empíricos del proyecto *InterSaberes*, propongo entender en lo siguiente por interculturalidad un enfoque que analiza y visibiliza las interacciones a menudo desiguales y asimétricas entre miembros de grupos cultural e identitariamente diversos (frente a la multiculturalidad, que sólo constata la existencia de diferencias, sin estudiar sus interacciones e hibridaciones), mientras que el interculturalismo sería una propuesta político-pedagógica que enfatiza y celebra estas interacciones, intercambios e hibridaciones como deseables (frente al multiculturalismo, que sólo promueve el reconocimiento de diferencias, no de intercambios o hibridaciones).

En este mismo afán analítico, y recurriendo al *habitus* bourdieuano como gozne creativo y nada estático entre la praxis cultural y la identidad étnica¹⁹, cabe distinguir la “comunalidad” del “comunalismo” (Dietz, 1999): mientras que la comunalidad se refiere al *habitus* comunitario definido por Maldonado (2002, 2004a, 2004b) como praxis internalizada de origen mesoamericano, el comunalismo representaría un modelo normativo-reivindicativo de “hacer comunidad” (Pérez Ruiz, 1995) que procura fortalecer y privilegiar los recursos endógenos tanto organizativos como simbólicos, tanto políticos como pedagógicos frente a la imposición de modelos exógenos y colonizadores. Como resultado, en los casos exitosos el comunalismo como estrategia educativa logra “substancializar” no sólo el discurso acerca de lo comunal o comunitario, sino también la praxis de la comunalidad, porque en vez de negar las profundas divisiones internas homogeneizando una imagen idílica de la comunidad, convierte estas divisiones en nuevas “señas de identidad” de un cuerpo sumamente heterogéneo. La identidad comunal se presenta, ritualiza y escenifica de forma segmentada, ya que el funcionamiento interno de la comunidad, de sus asambleas, sus cargos, tequios, faenas y fiestas se basa no sólo en la lógica de la reciprocidad, sino asimismo en la “lógica segmentaria” y la competencia inter-barrial (Dietz, 1999).

El reconocimiento explícito y constante de esta conflictiva diferenciación intralocal, que constituye un recurrente eje temático que estructura la totalidad de muchas asambleas comunitarias, permite, a la vez, a los protagonistas de los movimientos comunales superar la imagen estática que tiende a reducir la “intracultura” local a lo antiguo, lo tradicional y lo “auténtico”. Lejos de autoaislarse en una imagen estática y arcaica, los protagonistas de la reinención de la comunidad procuran hibridar no sólo el funcionamiento cotidiano de las instituciones locales, sino en última instancia también el discurso identitario y la autoimagen de los comuneros indígenas.

Esta redefinición de lo deseable para la comunidad logra dinamizar en los casos exitosos la participación en la política local, que incluye la participación en proyectos educativos generados y/o gestionados “desde abajo”. Ello ilustra la complementariedad del enfoque intra-cultural o “endocultural” representado por la comunalidad, con el enfoque más bien inter-cultural o “exocultural”, i.e. la propuesta de la interculturalidad. En el ámbito educativo local, el comunalismo recurre a la intra-cultura, al *habitus* de comunalidad como fuente legítima de métodos, competencias y contenidos endógenos de un diseño curricular comunitario. Sin embargo, este diseño carecería de

19

Para detalles al respecto, cfr. Dietz (2003, 2009), Bartolomé (2005) y sobre todo Jiménez Naranjo (2009).

sentido práctico para los miembros de la comunidad en cuestión, si no se articulara estrechamente con la inter-cultura de los recursos exógenos que pueden ser funcionales y apropiables para los actores locales y que pueden provenir de un currículum nacional o de otras “ofertas” culturales proporcionadas por los circuitos globalizados.

Así, inspirado no sólo por los resultados etnográficos sobre la UVI, sino asimismo por distintas experiencias educativas innovadoras (Meyer, 2004; Bertely Busquets, 2007; RIDEI, 2007 y Alfaro/Ansión/Tubino, 2008) y combinando el ya clásico modelo desarrollado por Bonfil Batalla (1987) con el modelo de cultura e identidad desarrollado por Jiménez Naranjo (2009), propongo distinguir cuatro polos diferentes de la relación comunalidad/interculturalidad. Este modelo es meramente heurístico, no yuxtapone simplemente lo comunal y lo intercultural, lo endógeno y lo exógeno, sino que interrelaciona estas dimensiones como “tipos ideales” - como soluciones que en los contextos concretos y situados de las distintas propuestas educativas llamadas interculturales aparecen siempre de forma mezclada, en constante tensión, contradicción y conflicto normativo:

	Comunalidad	Comunalismo
Interculturalidad	<p>Modelo educativo implícito:</p> <ul style="list-style-type: none"> - praxis habitualizada, híbrida de enseñanza-aprendizaje local - producto de imposiciones externas y de resistencias internas - combina vivencialmente inter-cultura e intra-cultura - fuente identitaria y punto de partida de los modelos educativos 	<p>Modelo educativo implícitamente monológico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - explícitamente intra-cultura - prescribe contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje endógenos - invisibiliza aportaciones fácticas de métodos de enseñanza-aprendizaje exógenos
Interculturalismo	<p>Modelo educativo implícitamente monológico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - explícitamente inter-cultural - prescribe contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje exógenos - invisibiliza aportaciones fácticas de métodos de enseñanza-aprendizaje endógenos 	<p>Modelo educativo explícitamente dialógico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - combina recursos intra-culturales e inter-culturales - negocia contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje tanto endógenos como exógenos

Para concluir, como todo proyecto incipiente y novedoso, la Universidad Veracruzana Intercultural se ha encontrado con diversos problemas burocráticos, financieros, académicos y políticos desde su puesta en marcha hace unos escasos tres años. La heterogeneidad de actores académicos, políticos y organizacionales ha sido todo un desafío a la hora de generar cauces institucionales eficaces y, a la vez, legítimos para todos los sectores implicados. Mientras la UVI cuenta con un fuerte apoyo en el conjunto de las sociedades regionales que atiende, al interior de la misma

universidad persisten resistencias e incomprensiones. Al tratarse de una noción heterodoxa de “universidad”, de “licenciatura” y de “plan de estudios”, algunos sectores más tradicionales y “disciplinarios” de la academia pretenden relegar esta iniciativa a actividades no estrictamente docentes o investigadoras, sino a un “extensionismo” asistencialista de viejo cuño. El hecho de incluir una diversidad de actores y saberes regionales en el mismo núcleo de un programa académico de licenciatura y maestría desafía el carácter aún universalista, monológico y “monoepistémico” de la universidad occidental clásica.

En este ámbito, para una antropología pública y su correspondiente metodología “activista” (Hale, 2008), uno de los principales desafíos consiste en conjugar las características de una “universidad intercultural” orientada a y arraigada en las regiones indígenas del estado con las dinámicas y criterios propios de una universidad pública “normal”, que mediante su reconocimiento de estudios y títulos, su autonomía y su libertad de cátedra proporciona un importante “cobijo” institucional para la UVI, pero que también impone a menudo prácticas gremialistas y academicistas nada “sensibles” al medio rural e indígena en el que opera. Este proceso de negociación de hábitos y de aspiraciones entre los actores universitarios, las comunidades anfitrionas y los profesionistas y estudiantes involucrados ha ido generando experiencias y aprendizajes auténticamente interculturales: mientras que cada vez más representantes académicos, urbanos y mestizos reconocen la viabilidad y promueven la visibilidad de la UVI como alternativa de educación superior culturalmente diversificada y pertinente, en las regiones indígenas surgen aprendizajes novedosos de transferencia recíproca de saberes.

El reconocimiento oficial del derecho a la pertinencia cultural en la educación superior lleva consigo un intenso debate no sólo sobre la necesidad o no de crear nuevas universidades “indígenas”, sino asimismo sobre el desafío de generar de forma dialógica y negociada nuevos perfiles profesionales para estas instituciones novedosas. Los perfiles convencionales y disciplinarios de profesionistas formados en las universidades occidentales no han ofrecido campos laborales acordes a las necesidades de la juventud indígena, sino que han promovido explícita o implícitamente la emigración y asimilación a nichos laborales urbanos y mestizos. Por ello, los nuevos perfiles profesionales con los que están experimentando proyectos-piloto como la Universidad Veracruzana Intercultural han de responder a un doble desafío, al que las instituciones de educación superior no se han enfrentado aún: al desafío de desarrollar carreras flexibles, interdisciplinarias y profesionalizantes que aún así sean local y regionalmente arraigables, útiles y pertinentes no sólo para los estudiantes, sino también para sus comunidades. En este sentido, las primeras generaciones de jóvenes que estudian en la UVI se van convirtiendo paulatinamente – y gracias a sus prácticas y proyectos implementados *in situ* desde el inicio de sus estudios - en protagonistas y creadores de sus propias prácticas profesionales futuras.

Aunque cualquier evaluación al respecto es demasiado prematura, ya se puede destacar su activo papel de intermediarios que desempeñan en sus comunidades. Surge así una nueva generación de portadores y articuladores de saberes tanto académicos como comunitarios, tanto indígenas como occidentales, quiénes en un futuro muy próximo tendrán que apropiarse de su papel de “traductores” que gestionan, aplican y generan conocimientos procedentes de mundos diversos, asimétricos y a menudo antagónicos, pero cada vez más estrechamente entrelazados. Consideramos que la etnografía doblemente reflexiva esbozada e ilustrada aquí para el caso del aún inconcluso proyecto *InterSaberes* nos ofrece pistas metodológicas para combinar la necesaria orientación dialógica y

colaborativa de nuestras investigaciones comprometidas con los actores y movimientos sociales con una también necesaria aportación crítica y transformadora de las prácticas de estos actores, de sus tramas organizativas y de sus inserciones institucionales. Una etnografía reflexiva que incluye una mirada hacia la sintaxis de las estructuras del poder contribuye así a acompañar a los actores en sus itinerarios de movilización y reivindicación discursiva, pero también de interacción vivencial y de transformación educativa práctica.

Bibliografía

- Aguado Odina, Teresa (2003) *Pedagogía Intercultural*. Madrid: Mc-Graw Hill
- Alfaro, Santiago, Juan Ansión & Fidel Tubino (2008) *Ciudadanía intercultural: conceptos y pedagogías desde América Latina*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú
- Ávila Pardo, Adriana & Laura Selene Mateos Cortés (2008) Configuración de actores y discursos híbridos en la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural. *TRACE. Travaux et recherches dans les Amériques du Centre* 53.
- Bartolomé, Miguel Alberto (2005) « Una lectura comunitaria de la etnicidad en Oaxaca ». En: M. Lisbona Guillén (coord.): *La comunidad a debate: reflexiones sobre el concepto de comunidad en el México contemporáneo*, pp. 101-119. Zamora, Mich. & Tuxtla Gutiérrez, Chis.: ColMich & UNICACH
- Benhabib, Seyla (2005) *Los derechos de los otros: extranjeros, residentes y ciudadanos*. Barcelona: Gedisa
- Bertely Busquets, María (2003, coord.) Educación y Diversidad Cultural. En: M. Bertely Busquets (coord.): *Educación, derechos sociales y equidad*, tomo 1, pp. 3-238. México: COMIE
- Bertely Busquets, María (2007) *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México: ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*. México & Lima: CIESAS & Pontificia Universidad Católica del Perú
- Bonfil Batalla, Guillermo (1987) La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Papeles de la Casa Chata* 2 no.3: 23-43
- Castro Rivera, Carlos (2007) Seminario de Educación Multicultural en Veracruz: constitución de un campo multidisciplinario emergente. Xalapa, Ver.: Universidad Veracruzana
- Casillas Muñoz, Lourdes & Laura Santini Villar (2006) *Universidad Intercultural: modelo educativo*. México: SEP-CGEIB
- CGEIB (2004) *Políticas y fundamentos de la Educación Intercultural y Bilingüe en México*. México: SEP-CGEIB

- Coronado Malagón, Marcela (2006) Tomar la escuela...: algunas paradojas en la educación intercultural. En: H. Muñoz Cruz (coord.): *Lenguas y educación en fenómenos multiculturales*, pp. 213-227. México: UAM & UPN
- De Sousa Santos, Boaventura (2006) La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En: Boaventura de Sousa Santos: *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO
- Dietz, Gunther (1999) La comunidad purhépecha es nuestra fuerza: etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en Michoacán, México. Quito: Abya-Yala
- (2003) *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada & México: EUG & CIESAS
- (2005) Del indigenismo al zapatismo: la lucha por una sociedad mexicana multi-étnica. En: N. Grey Postero & L. Zamosc (eds.): *La lucha por los derechos indígenas en América Latina*, pp. 53-128. Quito: Ediciones Abya-Yala
- (2009) *Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education: an anthropological approach*. Münster & New York: Waxmann
- Dietz, Gunther & Laura Selene Mateos Cortés (2007) Laboratorio de Formación Metodológica para la Investigación en la UVI: propuesta de trabajo. Xalapa, Ver.: Universidad Veracruzana
- Favell, Adrian (1998) *Philosophies of Integration: immigration and the idea of citizenship in France and Britain*. Hampshire - New York: Macmillan - St. Martin's
- Fornet-Betancourt, Raúl (2004) Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad. México: SEP-CGEIB (cfr. eib.sep.gob.mx/files/reflexiones_fornet.pdf)
- Giroux, H.A. (1994) Living Dangerously: identity politics and the new cultural racism. En: H.A. Giroux & P. McLaren (eds.): *Between Borders: pedagogy and the politics of cultural studies*. pp. 29-55. New York, NY – London: Routledge
- Glazer, Nathan & Daniel P. Moynihan (1963) *Beyond the Meltingpot: the Negroes, Puerto Ricans, Jews, Italians, and Irish of New York City*. Cambridge: MIT Press
- Glenn, Charles L. & Ester J. de Jong (1996) *Educating Immigrant Children: schools and language minorities in twelve nations*. New York & London: Garland
- Gogolin, Ingrid (1997) *Grossstadt-Grundschule: eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*. Münster & New York: Waxmann
- (2002) “Interkulturelle Bildungsforschung”. En: R. Tippelt (ed.): *Handbuch Bildungsforschung*, pp. 263-279. Opladen: Leske + Budrich
- González Apodaca, Erica (2008) *Los profesionistas indios en la educación intercultural: etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe*. México: UAM-I & Juan Pablos Editor
- Hale, Charles R. (2006) Activist Research v. Cultural Critique: indigenous land rights and the contradictions of politically engaged anthropology. *Cultural Anthropology* 21, 1: 96-120

- (2008) Introduction. En: Ch.R. Hale (ed.): *Engaging Contradictions: theory, politics, and methods of activist scholarship*, pp. 1-28. Berkeley: University of California Press.
- Jiménez Naranjo, Yolanda (2009) *Cultura comunitaria y escuela intercultural: más allá de un contenido escolar*. México: CGEIB
- Hernández, Rosalva Aída, Sarela Paz & María Teresa Sierra (2004) Introducción. En: R.A. Hernández, S. Paz & M.T. Sierra (eds.): *El Estado y los indígenas en tiempos del PAN: neoindigenismo, legalidad e identidad*, pp. 7-25. México, D.F.: CIESAS & Miguel Angel Porrúa
- Lomnitz Adler, Claudio (1995) *Las salidas del laberinto: cultura e ideología en el espacio nacional mexicano*. México: Joaquín Mortiz
- Maldonado, Benjamín (2002) *Autonomía y comunalidad india: enfoques y propuestas desde Oaxaca*. Oaxaca, Oax.: INAH & Secretaría de Asuntos Indígenas
- (2004a) Comunalidad y educación en Oaxaca. En: L. Meyer, B. Maldonado, R.C. Ortiz Ortega & V.M. García (coords.): *Entre la normatividad y la comunalidad: experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*, pp. 24-42. Oaxaca, Oax.: IEEPO
- (2004b) Entre la normatividad y la comunalidad: propuestas y posibilidades de Oaxaca. En: L. Meyer, B. Maldonado, R.C. Ortiz Ortega & V.M. García (coords.): *Entre la normatividad y la comunalidad: experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*, pp. 637-642. Oaxaca, Oax.: IEEPO
- Mateos Cortés, Laura Selene (2008) Configuración de redes migratorias en torno al discurso de la interculturalidad: en caso de Veracruz, México. *Sociedad y Discurso* 13: 1-13
- (2009) The Transnational Migration of the Discourse of Interculturality: towards a comparative analysis of its appropriation by academic and political actors in the state of Veracruz - the *Universidad Veracruzana Intercultural* and the Secretary of Education. *Intercultural Education* 20 no. 1: 27-37
- Mato, Daniel (2007) Valoración de la diversidad y diálogos de saberes para la construcción de sociedades más gratificantes: una mirada desde América Latina. En: *Puntos de Vista*, año III, n° 12, pp. 27-46. Madrid: Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural
- McLaren, Peter (1997) *Multiculturalismo revolucionario*. México: Siglo XXI
- Medina Melgarejo, Patricia (2007) *Identidad, memoria y conocimiento: una experiencia intercultural con el pueblo yoreme mayo de Sinaloa*. México: Plaza y Valdés & UPN
- Meyer, Lois (2004) Hacia una metodología de la comunalidad. En: L. Meyer, B. Maldonado, R.C. Ortiz Ortega & V.M. García (coords.): *Entre la normatividad y la comunalidad: experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*, pp. 43-79. Oaxaca, Oax.: IEEPO
- Modood, Tariq (2007) *Multiculturalism: a civic idea*. Cambridge: Polity Press
- Mosley, Albert & Nicholas Capaldi (1996) *Affirmative Action: social justice or unfair preference?* Lanham, MD: Rowman & Littlefield

- Muñoz Cruz, Héctor (2001) Trayectoria de las políticas de educación indígena en México. En: H. Muñoz Cruz (ed.): *De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación básica*, pp. 433-494. México: UAM Iztapalapa
- Oehmichen Bazán, Cristina (1999) *Reforma del Estado, política social e indigenismo en México 1988-1996*. México: UNAM
- Pérez Ruiz, Maya Lorena (2005) La comunidad indígena contemporánea: límites, fronteras y relaciones interétnicas. En: M. Lisbona Guillén (coord.): *La comunidad a debate: reflexiones sobre el concepto de comunidad en el México contemporáneo*, pp. 87-100. Zamora, Mich. & Tuxtla Gutiérrez, Chis.: ColMich & UNICACH
- Ramírez Castañeda, Elisa (2006) *La educación indígena en México*. México: UNAM
- RIDEI (2007) Educación ciudadana intercultural para pueblos indígenas de América Latina en contextos de pobreza. Lima: Red Internacional de Estudios Interculturales, cf. http://www.pucp.edu.pe/ridei/?proy_curso.htm (consultado 15/02/2009)
- Schmelkes, Sylvia (2004) La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 9, 20: 9-13
- (2009) Intercultural Universities in Mexico: progress and difficulties. *Intercultural Education* 20 no. 1: 5-17
- Téllez, Sergio (2000) El discurso y la práctica de la educación multicultural: una aproximación al caso mexicano. (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia
- Téllez, Sergio / Juan Carlos Sandoval / O. González (2006) Intercultural University of Veracruz: a holistic project promoting intercultural education. *Intercultural Education* 17, 5: 499-506
- UVI (2005) Universidad Veracruzana Intercultural – Programa General. Xalapa, Ver.: Universidad Veracruzana
- (2007) Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo: programa multimodal de formación integral. Xalapa: Universidad Veracruzana
- (2008) Universidad Veracruzana Intercultural: Identidad. Xalapa, Ver.: Universidad Veracruzana (cfr. <http://www.uv.mx/uvi/universidad/identidad.html>) (consultado 06/02/2008)
- Verlot, Marc (2001) *Werken aan integratie: het minderheden- en het onderwijsbeleid in de Franse en Vlaamse Gemeenschap van België (1988-1998)*. Leuven: Acco

**Una perspectiva crítica sobre interculturalidad
y educación intercultural bilingüe:
El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para
México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas**

**A critical perspective on interculturalidad
and intercultural bilingual education:
The case of the Teachers' Union of the New Education for
Mexico (UNEM) and independent educators in Chiapas**

Stefano Claudio Sartorello

Resumen:

En este artículo se reflexiona acerca de la educación intercultural bilingüe en el medio indígena ubicándola como parte de un debate más amplio sobre las políticas multi e interculturales implementadas en América Latina en las dos últimas décadas del siglo XX. Al concebir la interculturalidad como *significante*, se argumenta que la educación intercultural bilingüe asume contenidos y formas específicas según la perspectiva (oficial o crítica) desde la cual se construye, asistiéndose, por un lado, a un proceso de oficialización y retorización de la interculturalidad funcional al sistema neoliberal hegemónico y, por el otro, al surgimiento de propuestas educativas alternativas por parte de organizaciones indígenas que, como es el caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas, ponen énfasis en la valorización de lo social y culturalmente propio como punto de partida para la articulación y contrastación intercultural con lo ajeno.

Palabras clave: Interculturalidad, educación intercultural bilingüe.

Abstrac

This article reflects on intercultural bilingual education in indigenous as part of a wider debate on multi-and intercultural policies implemented in Latin America in the last two decades of the twentieth century. On having conceived the multiculturalism as significant, it is argued that bilingual intercultural education assumes contents and specific forms according to the perspective (official or critique) from which it is constructed, assisted on the one hand, a process of formalization and rhetoricalization of the interculturalidad functionally to the neoliberal hegemonic system, and, on the other, the emergence of educational alternatives proposed by indigenous organizations, that, since it is the case of the Teachers' Union of the New Education for Mexico (UNEM) and

independent educators in Chiapas, emphasize valuing of social and cultural characteristics as a starting point for intercultural articulation and contrast with others.

Key Word: Interculturalism, intercultural bilingual education.

Introducción

A pesar de su creciente uso discursivo, la interculturalidad no es un concepto ni homogéneo ni unidireccional, sino que es en sí misma una idea debatida, en constante negociación y definición. No se sustenta en una base de significados estables ni necesariamente compartidos, sino por sentidos que representan una variedad de posiciones dinámicas, tanto individuales como colectivas, tanto oficiales como alternativas, a menudo en conflicto entre ellas.

Parafraseando a Edwards (1991), y retomando su ya clásica definición de calidad educativa, considero la interculturalidad como un *significante* que, lejos de entenderse como valor absoluto, adquiere múltiples significados en relación a la perspectiva social desde la cual se define y de los sujetos que lo construyen. En tanto *significante*, no puede entenderse como un concepto neutro, sino en cuanto referente de significados históricamente y políticamente producidos. Definir la interculturalidad, por lo tanto, conlleva un posicionamiento político, social y cultural frente a la realidad social.

Para analizar críticamente los conceptos de interculturalidad y educación intercultural bilingüe en el medio indígena en el contexto de la realidad latinoamericana contemporánea considero necesario marcar una distinción entre dos polos de interpretación:

- a) Uno funcional al modelo de estado-nación neoliberal que, siguiendo la tradición del multiculturalismo anglosajón (Taylor 1993), concibe las políticas interculturales como mecanismos asistenciales que contribuyan al proceso de integración subordinada de los grupos tradicionalmente excluidos de las políticas públicas del Estado (entre ellos los pueblos indígenas).
- b) Otro, crítico del sistema político y económico neoliberal que, desde una visión altermundista, considera que la interculturalidad en general y la educación intercultural bilingüe en lo específico son un derecho y un medio para lograr la reproducción de las culturas en minoría y en condición subalterna.

La primera tendencia puede ser interpretada como el intento por parte de las instituciones internacionales neoliberales (como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, entre otras) y de los gobiernos nacionales latinoamericanos que defienden este modelo social, económico y político, de apropiarse de un ideal potencialmente democratizador y asumir el liderazgo del proyecto intercultural por medio de un proceso de *oficialización* de la interculturalidad.

La segunda tendencia indicaría aquellas concepciones críticas de la interculturalidad que brotan de las luchas de los pueblos indígenas y de la sociedad civil nacional e internacional y que, reivindicando nuevas formas de democracia y de ciudadanía más participativas e incluyentes, cuestionan el *status quo* vigente, manifestando como la educación intercultural no sólo es una decisión pedagógica, sino que abarca también la *dimensión política* y representa una opción que impacta las representaciones colectivas en torno a la equidad social.

La oficialización de la interculturalidad

Briones (2002) destaca que la conversión de los pueblos indígenas en sujetos de derecho internacional forma parte de procesos más amplios que, desde los setenta del siglo XX, vienen instalando consenso hegemónico en torno a la legitimidad de las llamadas políticas de acción afirmativa y discriminación positiva en los países de América Latina.

Básicamente, observa la autora, opera en este campo no solo la tendencia global a aceptar que las particularidades culturales de los ciudadanos indígenas encuentren espacios equitativos de manifestación y representación en la esfera pública, sino la de ver a los pueblos indígenas como conjuntos con derechos colectivos diferenciados, entre los cuales se encuentra el derecho a una educación pertinente y respetuosa de su diversidad sociocultural y lingüística.

Paralelamente a la producción y adopción de convenios y declaraciones internacionales relativos a los derechos de los pueblos indígenas a la educación (desde el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, hasta la recién aprobada Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de la Organización de las Naciones Unidas), a lo largo de la última década del siglo XX, los estados latinoamericanos han internalizado un discurso democratizador, igualitario e intercultural, proclamando sus naciones como países multi-pluriculturales, incluyendo este reconocimiento en sus constituciones, leyes y reglamentos y, finalmente, promoviendo en sus discursos y programas oficiales una educación intercultural bilingüe (al respecto véanse los trabajos de Küper 1997 y 1999; y de López 1996).

Si no cabe duda de que nada de lo logrado hasta el momento ha sido solamente el fruto de concesiones graciosas por parte de los gobiernos latinoamericanos y es importante recordar que las organizaciones indígenas han conseguido abrir importantes espacios de negociación con los gobiernos nacionales, tampoco “(...) *puede perderse de vista que, sin ciertos reacomodos globales, no habría habido espacio económico, político e ideológico para que se manifestara este nuevo ‘interés’ internacional por la problemática*” (Briones 2002: p.385).

Gros (2000) señala que, a lo largo de la última década del siglo XX, al interior de un contexto internacional caracterizado por la aceleración del proceso de globalización bajo la hegemonía neoliberal, se asiste a “*una internacionalización de la cuestión indígena*” y a “*una preocupación creciente por la ‘diversidad cultural’ en un mundo marcado por la presencia masiva de un complejo cultural e industrial cuyos efectos homogeneizantes afectan la particularidad de las culturas nacionales y locales.*” (Gros 2000, p. 177).

En ese marco, el reconocimiento legal de derechos colectivos para las poblaciones indígenas, entre ellos la defensa y revaloración de las lenguas vernáculas y la promoción de una educación intercultural bilingüe, formaría parte de un neoindigenismo de Estado que no puede entenderse fuera de la coyuntura internacional en la que se encuentran involucrados todos los países latinoamericanos. Ésta se caracteriza por la interacción entre tres procesos: a) la aceleración del proceso de globalización planetario; b) la aceptación por parte de los gobiernos de políticas neoliberales en el campo socioeconómico; c) la adhesión mayoritaria de la población a los imperativos democráticos (con su corolario representado por los derechos humanos) y, por lo tanto, a una necesidad de “*democratizar la democracia*” (Ibid.).

Globalización, neoliberalismo y democratización constituyen fenómenos que cuestionan al estado-nación obligándolo a enfrentar nuevas demandas, en particular étnicas, ahora consideradas legítimas. Estos procesos interrelacionados plantean nuevos problemas de gobernabilidad, ya que el neoliberalismo se acompaña de una crisis de las formas de control corporativista, de un desmonte del Estado y de un crecimiento vertiginoso de las desigualdades sociales poco compatible con la cohesión social.

Para luchar en contra de los riesgos de fragmentación social y política, restaurar su legitimidad y capacidad de acción, el Estado necesita entonces modificar su discurso y crear nuevas formas de articulación con la sociedad nacional y, en particular, con los pueblos indígenas. Es así como, en toda América Latina, se presentan propuestas de descentralización y democratización que pretenden aproximar el Estado a sus ciudadanos, restaurar su gobernabilidad y legitimidad. Estos procesos de descentralización participativa buscarían también recuperar espacios, regiones y poblaciones (los indígenas por ejemplo) que están en proceso de marginalización o de autonomización (como es el caso de los zapatistas en México), para integrarlas nuevamente en un espacio liberal y democrático. Esto significa, en cierta medida, reconocer los particularismos, transferir competencias, recursos y capacidad de decisión.

Este neoindigenismo sería entonces coherente con las políticas neoliberales y representaría la respuesta a una doble presión. Por una lado, una presión interna, con la aparición de nuevas exigencias presentadas, entre otros, por los pueblos indígenas. Por otro lado, una presión externa que se origina en diferentes foros e institucionales internacionales donde la cuestión indígena se encuentra hoy en día estrechamente articulada con otras temáticas fuertemente globalizadas como la defensa del medioambiente y de la biodiversidad, los derechos humanos, el género, entre otros.

Frente a esas presiones, la ideología neoliberal, auspiciada por los organismos internacionales, y asumida por parte de varios gobiernos latinoamericanos, desarrolla una “nueva” apertura hacia las lógicas étnicas, perdiendo así fuerza la nacionalidad como discurso integrador de las políticas públicas. Según esta concepción, la sociedad nacional es concebida como un conjunto de sectores con intereses específicos (étnicos y de género, entre otros) que ya no son de clase, y que pueden llegar a formar parte de la dinámica del mercado.

Como señalan Urrea y Hurtado (2002: 171): “El nuevo modelo reemplaza el antiguo Estado centralista y regulador de la actividad económica por otro limitado a sus estrictas funciones de

control social, manejo macroeconómico ortodoxo y regulador de la actividad económica, con una política social de atención a los grupos vulnerables sin pretender llevar al cabo medidas redistributivas del ingreso y la propiedad privada, que diseña, negocia y genera programas y proyectos de desarrollo que lleguen a ser rentables en una economía de mercado abierta”.

Es así que, al reflexionar acerca de las políticas de reconocimiento de las diferencias que los estados latinoamericanos han venido implementando a lo largo de las dos últimas décadas del siglo XX, concuerdo con Gros cuando afirma que: “(...) instrumentar una nueva política indigenista, defender a los ‘guardianes milenarios’ de los bosques, implantar formas alternativas de desarrollo auto sustentable en cuyo diseño se ha procurado respetar las orientaciones culturales de las comunidades indígenas, o programas de etnoeducación (entre otras iniciativas), puede resultar atractivo para el Estado. Éste puede esperar mejorar su imagen y las bases de su legitimidad, tanto al exterior de sus fronteras (...) como al interior de ellas, contribuyendo a mejorar su gobernabilidad y legitimidad” (Gros 2000: 184).

Asimismo, el hecho de que, antes de haber implementado las políticas pertinentes, muchos gobiernos latinoamericanos hayan adoptado un discurso intercultural, inclusive reconociendo en sus constituciones su multi-pluriculturalidad, levanta la sospecha que se trate de una estrategia para aparecer políticamente correctos antes los organismos internacionales y los grupos de presión internos y, de esa manera, lograr un consenso políticamente útil. Lejos de construir una nueva relación intercultural entre los estados y los pueblos indígenas que viven en sus territorios, pareciera entonces estar en presencia de un proceso de *oficialización y retorización* de la interculturalidad. De acuerdo con esta hipótesis, el uso tan recurrente del término interculturalidad en los discursos públicos lo transforma en un mero eslogan, en una figura retórica que alude a una utopía pero a ninguna realidad, a ninguna actualidad.

Al respecto, Zizek (2001) sostiene que en el capitalismo global de la actualidad opera una lógica multicultural que incorpora las diferencias mientras que las neutraliza y las vacía de sus significados efectivos. En este sentido, el reconocimiento y el respeto de la diversidad cultural se convierten en un componente del capitalismo global, o en lo que Quijano (1999: 101) denomina “*su otra cara*”: El nuevo modelo de dominación cultural posmoderna (Jameson 1996) que ofusca y mantiene a la vez la diferencia colonial a través de la retórica discursiva del multiculturalismo y su herramienta conceptual de la interculturalidad entendida de manera integracionista. Caracterizada por la implementación de políticas inspiradas en la perspectiva anglosajona de la discriminación positiva y del multiculturalismo, ésta apuntaría a controlar el conflicto y a la conservación de la estabilidad social, con el fin de impulsar los imperativos económicos de acumulación capitalista.

Es en ese marco que Briones (2002: 411) advierte que “la noción en boga de interculturalidad redibuja el mapa de la diversidad social y cultural desde las coordenadas de la gobernabilidad (...) mediante la victimización y asistencia del otro, quien ocupará espacios previstos en el nuevo-orden-mundo, lugares culturales que no pongan en tensión la estabilidad social” - por lo que la autora sospecha que la educación intercultural se puede convertir en un aliado “(...) del sustento

simbólico de las actuales formas de dominación económica, social y cultural, resultando así funcional al neoliberalismo” (Ibid.).

La interculturalidad pensada e implementada desde la hegemonía neoliberal se volvería de esa forma un concepto estratégico que sustituye el discurso sobre la pobreza por el discurso sobre la cultura, tratando de esconder el peso y la importancia que tienen la injusticia distributiva, las desigualdades económicas y las relaciones de poder en la construcción de nuevas relaciones interculturales entre Estado y pueblos indígenas en América Latina. El proceso de oficialización y retorización de la interculturalidad, aunado a la concesión de pequeñas cuotas de poder y nuevos - pero limitados - derechos a los pueblos indígenas, serviría entonces para invisibilizar las crecientes asimetrías socio-económicas producto de las políticas neoliberales, resultando por lo tanto funcionales al modelo económico y político hegemónico.

Una perspectiva crítica sobre la interculturalidad

Otra forma de concebir la interculturalidad es la que se plantea desde posturas altermundistas críticas del sistema político y económico neoliberal, las cuales consideran que la interculturalidad en general y la educación intercultural bilingüe en el medio indígena en lo específico son un derecho y un medio para lograr la reproducción de las culturas en minoría y en condición subalterna. Esta postura surge desde las luchas de los pueblos indígenas y de una parte de la sociedad civil nacional e internacional que, reivindicando nuevas formas de democracia y de ciudadanía más participativas e incluyentes, cuestionan el *status quo* vigente, manifestando – una vez más - como la educación intercultural no es sólo una decisión pedagógica, sino que abarca también la dimensión política y que representa una opción que impacta las representaciones colectivas en torno a la equidad social.

Para ejemplificar estas posturas contra-hegemónicas y mostrar una de las alternativas que se están gestando en el estado de Chiapas (México), a continuación presentaré las características principales del Modelo Curricular de Educación Intercultural Bilingüe²⁰ elaborado por la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México A.C. (UNEM de aquí en adelante) y educadores independientes, en colaboración con asesores no indígenas (entre los cuales quien escribe el presente artículo), mismo que se viene implementando en algunas comunidades tseltales, tsotsiles y ch’oles de Los Altos, Región Norte y Selva Lacandona de Chiapas desde el año de 1995.

En el planteamiento de la UNEM, educadores independientes y colaboradores no-indígenas, la interculturalidad se define a partir de una filosofía política crítica en la que se pone énfasis en las relaciones de poder asimétricas entre Estado y pueblos indígenas:

20 Modelo Curricular de Educación Intercultural Bilingüe UNEM, en Bertely, Busquets, María (coord.) (2009). Sembrando nuestra educación intercultural como derecho. Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas, UNEM / ECIDEA / CIESAS-PAPELES DE LA CASA CHATA / IIAP / OEI / EDICIONES ALCATRAZ, México.

“(…) no podemos pensar la interculturalidad sin la dominación/sumisión. Hablar de la interculturalidad como de una relación horizontal, no es más que un eufemismo para disfrazar relaciones verticales. La interculturalidad no es algo que hay que crear en el futuro, como algunos teóricos lo asumen, la interculturalidad existe ahora y ha existido en América desde la conquista. Pero la dominación/sumisión imprime a la relación intercultural, por un lado, condiciones económicas, sociales, políticas y legales, y por el otro, disposiciones, actitudes y valores asimétricos, desiguales pero complementarios y que en su complementariedad se reiteran y refuerzan diariamente a través de las conductas rutinarias, esquemáticas entre sujetos dominados y sujetos sumisos” (Gasché 2008a: 373-374).

Como bien destaca Gasché, la dominación-sumisión se expresa en términos tanto objetivos como subjetivos. Muestra tajante de lo primero (de la dominación objetiva) es, por ejemplo, la negativa en reconocer constitucionalmente a los pueblos y comunidades indígenas como *entidades de derecho público* y no únicamente como *sujetos del interés público*, como el Estado mexicano sigue haciendo al rehusarse reconocer constitucionalmente la autonomía política plasmada en los Acuerdos de San Andrés²¹, manteniendo, de esa manera, una postura indigenista tradicional que limita los alcances reales del reconocimiento de la pluriculturalidad de la nación mexicana sancionado en el artículo 2 de la Constitución²².

Pero la dominación-sumisión no sólo es un fenómeno objetivo sino que también tiene su cara subjetiva en las conductas de las personas indígenas que, al encontrarse en el medio urbano o al relacionarse con algún *kaxlan*²³, suelen sentir vergüenza de hablar su lengua nativa y/o de reconocer prácticas culturales propias que, cuando se encuentran en su comunidad con su gente,

21 La autonomía plasmada en los Acuerdos de San Andrés implica la definición de un ámbito espacial y la asignación de recursos materiales para que los pueblos indígenas puedan concretar sus derechos, así como un ámbito de distribución de competencias políticas, económicas, sociales, culturales, educativas, judiciales y del manejo de recursos para hacer efectivo el derecho de las comunidades a determinar sus propios proyectos y programas de desarrollo.

22 La autonomía y autodeterminación de los pueblos indígenas y sus comunidades que se reconoce a partir de la reforma del artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en 1993 y de la reforma Constitucional aprobada por el Senado de la República en 2001, no permiten a los pueblos indígenas de actuar como sujetos de derechos sino solamente de ser objeto de políticas diseñadas e implementadas desde arriba. La Federación, los Estados y los Municipios, como los tres órdenes legítimos de gobierno, y no los pueblos y/o las comunidades indígenas, son las únicas instancias ejecutivas que deberían promover la igualdad de oportunidades, establecer instituciones adecuadas y determinar las políticas que garanticen los derechos y el desarrollo integral de los pueblos indígenas, limitándose la participación de éstos a la consulta pasiva de los planes de desarrollo y políticas diseñadas para ellos. Aquí estriba la diferencia sustancial entre entidad de derecho público y sujeto de interés público, diferencia que hace explícita la relación de dominación objetiva a la que me refiero. En el “nuevo” marco normativo aplicado al reconocimiento del carácter pluricultural de la nación mexicana sigue siendo el Estado el único responsable de garantizar el respeto y promoción de las manifestaciones simbólicas, sociales, económicas, políticas y culturales de los pueblos indígenas, sujetándose, además, dichas manifestaciones a las leyes, los principios y los procedimientos determinados en la Carta Magna y en las Constituciones de las distintas entidades federativas, así como en los planes educativos, los programas de estudio y las normas de acreditación y operación oficiales.

23 Como señala Alejos García (1999: pp.132-133): “(…) para el maya el otro es el Kaxlan, el ‘castellano’, el extranjero, Occidente”. Kaxlan es la contraparte, es el otro polifacético con quien se relaciona el indígena. Es su referente primordial de identidad étnica, el personaje con quien el indígena ha mantenido las relaciones más intensas y conflictivas a lo largo del tiempo. Como efecto de siglos de dominación y explotación social, económica y cultural, los pueblos indígenas de Chiapas viven un entramado de relaciones con el mundo kaxlan marcado por la lucha y la incomprensión y, así como en otros ámbitos de la vida social, la escuela representa un espacio en donde se desarrollan estas relaciones conflictivas entre indígena y kaxlan, fruto de una incomprensión entre dos culturas, una dominada y otra dominante, entre las que ha sido históricamente muy complicado establecer un diálogo armonioso.

reproducen diariamente: “*Es justamente esta ambivalencia que explicita la relación asimétrica que manifiesta la desigualdad entre sociedad nacional e indígena y la dominación de la una sobre la otra, dominación que se realiza en la persona misma del indígena, en su subjetividad*” (Gasché 2004: 13).

No es extraño que esta concepción crítica de la interculturalidad haya encontrado terreno fértil en Chiapas y haya sido apropiada y re-significada por parte de una organización multiétnica como la UNEM que surgió a raíz del levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994 y que se ha desarrollado en un entorno sociocultural y político como el chiapaneco marcado por el *conflicto intercultural* (Bertely 2006) entre organizaciones y movimientos indígenas y Estado mexicano y, más en general, entre Maya y *kaxlan*.

En este contexto conflictivo, el ámbito educativo no representa una excepción sino más bien confirma la regla general. Es un hecho que, a partir de 1994 y paralelamente a los proyectos educativos autónomos promovidos por el EZLN, diferentes sectores de la población indígena chiapaneca no declaradamente zapatistas o que simplemente simpatizan con su propuesta política han estado desarrollando proyectos educativos interculturales y bilingües independientes y críticos hacia las políticas educativas del Estado mexicano. Apoyados en la solidaridad civil nacional e internacional y asesorados por investigadores y académicos inconformes con la visión oficial, en diferentes regiones del estado algunas organizaciones (como la misma UNEM; el colectivo Las Abejas; el Programa Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo – ECIDEA - por ejemplo) han gestado proyectos educativos interculturales alternativos que, a pesar de su visión crítica hacia la educación oficial, no han renunciado a buscar el reconocimiento oficial, acercándose en repetidas ocasiones a dependencias públicas (como la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe - CGEIB - de la Secretaría de Educación Pública – SEP -, por ejemplo) para, desde abajo, incidir en la política educativa intercultural de México²⁴.

Estos proyectos, “*(...) gestados en los márgenes del proyecto educativo oficial*” (Bertely 2006: 3), en los cuales, como es el caso de la UNEM, “*(...) educadores no oficiales electos, reconocidos y vigilados por sus comunidades de origen*” (Ibíd.: 3) comenzaron a definir “*desde abajo y desde adentro*” (Bertely 2009: 5) políticas, normas y modelos alternativos a la educación intercultural y bilingüe oficial, manifiestan el posicionamiento de estos actores étnicos en campo educativo.

Estos nuevos actores han estado activando procesos de “*(...) apropiación étnica de la escolarización oficial*” (Bertely y González Apodaca 2004: 4) en los que, como señalan las autoras citadas, el ejercicio de la etnicidad en la escuela se define como un entramado histórico, político y cultural concreto, donde la interculturalidad expresa las relaciones conflictivas de poder que intervienen en el establecimiento de las distinciones y las fronteras étnicas entre grupos lingüísticos y culturales diversos.

²⁴ Cabe señalar que todos los intentos por parte de la UNEM de obtener el reconocimiento oficial por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) o de la Secretaría de Educación de Chiapas (SECH) de alguna de sus múltiples propuestas educativas han fracasado. La única excepción a esta regla general se ha dado en el caso del apoyo económico y del reconocimiento oficial que la UNEM ha recibido en el caso de las Tarjetas de Autoaprendizaje por parte de la CGEIB-SEP, en aquel entonces a cargo de la Mtra. Sylvia Schmelkes.

No es un caso que el significado de la interculturalidad construida a partir de estas posturas críticas implique procesos educativos dirigidos a fortalecer lo “propio”. En ese marco, los reclamos de los pueblos y movimientos indígenas sobre una identidad colectiva y una cultura propia, aunque en ocasiones pueden contribuir a etnocentrismos y a ocultar actitudes y prácticas discriminatorias dentro de los propios movimientos y organizaciones, resultan ser una construcción de carácter político y social que refleja una identificación estratégica y de oposición. Desde este punto de vista, la interculturalidad se concibe como práctica contra-hegemónica, enfocada en revertir la designación de algunos conocimientos como legítimos y universales y la relegación de otros, especialmente aquellos de los pueblos indígenas, al espacio local de saberes y al folklore.

En particular, en el Modelo Curricular de Educación Intercultural Bilingüe de la UNEM, educadores independientes y colaboradores no indígenas, la interculturalidad se fundamenta en una postura política crítica del neoliberalismo hegemónico que “(...) *menosprecia al indígena, a sus lenguas, culturas y valores, y promueve una sociedad capitalista centrada en el individualismo y en la competencia bajo las reglas del ‘libre’ mercado, en la distribución y consumo desigual de la riqueza, en el ejercicio del poder egoísta y de la dominación objetiva y subjetiva hacia los pueblos indígenas*” (Modelo Curricular de Educación Intercultural Bilingüe UNEM: 54).

Es así que la interculturalidad se construye a partir del fortalecimiento de lo propio (Bonfil 1983), de “*la valoración y el fortalecimiento de las lenguas y culturas de nuestros pueblos indígenas, de la profunda integración entre Hombre-Sociedad y Naturaleza que las caracteriza, y de los valores positivos que se siguen practicando en la vida cotidiana de nuestras comunidades*” (Ibídem: 54-55).

Este énfasis en lo social y culturalmente propio representa el punto de partida para dialogar críticamente con lo ajeno, para “*articularse (no subordinarse) con la cultura nacional mestiza de nuestro país, y con las demás culturas que existen en nuestra Madre Tierra. Por eso decimos que la nueva educación de la UNEM es intercultural*” (Ibídem: 55, negritas mías).

Como acabo de señalar, esta propuesta educativa se asume como intercultural porque pretende articular conocimientos indígenas y occidentales, pero realiza esta articulación tomando en cuenta las asimetrías existentes y, por lo tanto, a partir de lo social y culturalmente propio, o sea: “*de nuestra vida como indígenas y campesinos, de la que nunca se nos enseñó nada en la escuela, que no aparece en los libros de texto oficiales, que la Secretaría de Educación Pública y los maestros oficiales, mestizos y bilingües nunca consideraron digna de tomar en cuenta en la educación escolarizada*” (Ibídem: 58).

Es así que el currículum intercultural se construye a partir del contexto sociocultural comunitario en el que los niños indígenas viven, promoviendo la integración de la escuela a las actividades sociales de las comunidades: “*Es decir, partimos del conocimiento local, del conocimiento indígena, de la realidad vivencial de los alumnos para, en un segundo momento, articularlos y contrastarlos con los conocimientos escolares/universales*” (Ibídem: 59).

En ese marco, los valores positivos que norman la vida de los pueblos y sociedades tseltales, tsotsiles y ch'oles contemporáneos en los que viven y trabajan los educadores comunitarios e independientes de la UNEM, representan el filtro para realizar el proceso de articulación y contrastación intercultural. Estos valores constituyen los criterios que permiten integrar los conocimientos escolares convencionales con los conocimientos indígenas que están implícitos en las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que se realizan en sus comunidades y que, por medio del “método inductivo intercultural” (Gasché 2008b), los educadores comunitarios explicitan para formar contenidos escolares indígenas.

Expliquemos mejor este punto de central importancia en esta propuesta educativa.

Los conocimientos comunitarios indígenas “(...) operan en un tipo de sociedad que es distinto de la sociedad nacional que las engloba hoy en día y que se caracteriza (1) por relaciones igualitarias de solidaridad laboral, distributiva y ritual (basadas sobre el principio de la reciprocidad) que vinculan los seres humanos entre sí y con los seres de la naturaleza (...) y (2) por una autoridad que controla a los seres humanos no directamente sino por intermedio de un control sobre las fuerzas o seres de la naturaleza en el cual confían las personas que hacen caso a la autoridad” (Gasché 2004: 1).

A diferencia de la sociedad nacional-mestiza, además que por una profunda integración entre sociedad y naturaleza, las sociedades indígenas se caracterizan por la vigencia de ciertos valores positivos que norman la vida comunitaria y orientan el comportamiento de los seres humanos (como son, entre otros, la integridad del mundo vivo, la toma de acuerdo, la solidaridad, el respeto, el trabajo, la palabra, la cooperación y, como síntesis de estos valores, la resistencia activa²⁵).

Son estos valores positivos los criterios que orientan el proceso de articulación y contrastación entre los conocimientos indígenas que surgen de las actividades sociales que se realizan en la comunidad y los conocimientos escolares/universales: “Aunque tenemos claro que no queremos encerrarnos en los nuestro, en lo propio, en lo indígena, sino articularnos con la sociedad nacional-mestiza y con todas las sociedades que habitan nuestro planeta, no podemos pensar que este proceso de articulación sea armónico y equitativo, como si las relaciones de dominación-sumisión entre la sociedad nacional-mestiza y nuestras sociedades indígenas no fueran una realidad. Por esa razón, tenemos que realizar un proceso de articulación crítica con los conocimientos escolares/universales, lo que implica contrastar estos conocimientos con los valores positivos vigentes en nuestras sociedades. Para nosotros el proceso de articulación no es neutral, sino que implica abordar el tema de los valores. Es por eso que nuestros valores positivos se vuelven criterios para analizar críticamente los conocimientos escolares/universales y articularnos con ellos a partir de la valoración y fortalecimiento de lo que es nuestro” (Modelo Curricular de Educación Intercultural Bilingüe UNEM: 99).

25 Véase: Bertely, Busquets, María (coord.) (2007). Los hombres y las mujeres del maíz: Democracia y derecho indígena para el mundo. Fundación FORD - Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) – Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

Es así que, sin censurar o dejar a un lado los conocimientos escolares convencionales, se desarrolla un proceso de articulación intercultural crítico, analizando, discutiendo y contrastando los conocimientos escolares/universales con los valores culturales y sociales propios de las comunidades indígenas. Este proceso de articulación y contrastación entre “*lo propio y lo ajeno*” (Bonfil 1983) resulta ser fundamental “*si queremos preparar a los alumnos para que, una vez egresados de nuestras escuelas, puedan enfrentarse a la sociedad nacional-mestiza de manera crítica, a partir de una preparación escolar y de una formación valorativa que les permita tener capacidades críticas para discriminar y decidir cómo posicionarse en cuanto ciudadanos indígenas frente a la nación pluricultural mexicana, asumiendo una postura cultural propia con respecto de los valores de la sociedad nacional-mestiza en la que van a participar y con la cual se van a relacionar a lo largo de sus vidas*” (Modelo Curricular de Educación Intercultural Bilingüe UNEM: 99).

A manera de conclusión

Concebir la interculturalidad como *significante* implica profundizar en los planteamientos políticos y filosóficos que sustentan las diferentes propuestas educativas interculturales y bilingües que se generan desde distintos actores sociales, entre los cuales aparecen organismos multi e internacionales, gobiernos nacionales, secretarías de educación, organizaciones no gubernamentales, asociaciones civiles, movimientos y organizaciones étnicas, entre otros. Estas propuestas muestran como la interculturalidad representa un tema relevante en las distintas agendas de estos diferentes actores, por lo que su análisis crítico y debate informado resultan fundamentales y necesarios para propiciar un diálogo constructivo y encontrar caminos comunes para la interculturalidad.

Sin limitar el análisis crítico de las diferentes propuestas educativas interculturales al ámbito de lo pedagógico, en este artículo se muestra como el debate sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe se relaciona con las diferentes representaciones colectivas en torno a la equidad social y con las filosofías políticas que sustentan cada propuesta. De esa manera, emergen los alcances de un debate en el que participan, cada uno desde su posición y cada uno con sus intereses, diferentes actores sociales, cuyas perspectivas, a pesar de las diferencias que las caracterizan, resultará necesario integrar para avanzar hacia la construcción de propuestas educativas interculturales y bilingües consensuadas en grado de contribuir, desde el campo educativo, al proceso de democratización de las sociedades pluriculturales de América Latina.

Referencias bibliográficas

- Alejos, García, J. (1999). *Ch'ol / Kaxlan: Identidades étnicas y conflicto agrario en el norte de Chiapas, 1914-1940*. México: UNAM.
- Bertely, Busquets, M. y E., González, Apodaca (2004). “Experiencias hacia la interculturalidad de los procesos educativos. Reportes de la década de los noventa”, en Hernaiz, Ignacio (organizador) (2004). *Educación en la diversidad: Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe*, IIPE-UNESCO, Argentina, 2004.
- Bertely, Busquets, María (2006). “La construcción desde debajo de una nueva educación intercultural bilingüe para México”, en: Todd, L. Eugenio y V. Arredondo (coords.) (2006). *La Educación que México Necesita. Visión de Expertos*. Centro de Los Altos Estudios e Investigación Pedagógica/ CECyTE , NL). Estado de Nuevo León, México.
- Bertely, Busquets, María (coord.) (2007). *Los hombres y las mujeres de maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo*. Fondo Editorial de la PUCP, Fundación Ford, UNEM, CIESAS, México.
- Bertely, Busquets, M. (coord.) (2009) *Sembrando nuestra propia educación intercultural como derecho. Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas*. UNEM / ECIDEA / CIESAS-PAPELES DE LA CASA CHATA / IIAP / OEI / EDICIONES ALCATRAZ, México.
- Bonfil, Batalla, Guillermo (1983). “Lo propio y lo ajeno: una aproximación al problema del control cultural”, en Rodríguez, N., Masferrer, E., Vargas, R. *Educación, etnias y descolonización en América Latina: una guía para la educación bilingüe intercultural*, UNESCO, México, pp.249-256.
- Briones, Claudia, (2002). “Viviendo a la sombra de naciones sin sombra: poéticas y políticas de (auto)marcación de ‘lo indígena’ en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural”, en Fuller, Norma (editora), *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*, Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Edwards, Risopatron, Veronica (1991). *El concepto de calidad en la educación*. UNESCO/ ORELAC, Santiago, Chile.
- Gandarilla, José. (2004). “¿De qué hablamos cuando hablamos de la globalización? Una incursión metodológica desde América Latina”. En John Saxe-Fernández, coord. *Tercera vía y neoliberalismo*, pp. 35-69.
- Gasché, Jorge (2004). “Hacia una propuesta curricular intercultural en un mundo global”. Ponencia presentada durante el Foro Latinoamericano de Interculturalidad, Educación y Ciudadanía

realizado en Cuetzalán, México, del 9 al 12 de noviembre del 2004, disponible en formato pdf en www.pucp.edu.pe/invest/ridei/

Gasché, Jorge (2008a). “La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?”. En: M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (coords.) *Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

Gasché, Jorge (2008b). “Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura”. En: M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (coords.) *Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

Gros, C., en Reina, Leticia, (2000). *Los retos de la etnicidad en los estados-naciones del siglo XXI*. México: CIESAS-INI, p.177.

Jameson, F. (1996). *Teoría de modernidad*. Madrid: Trotta.

Küper, W. (1997). “La educación bilingüe intercultural, los procesos de reforma de los sistemas educativos en los países andinos”, en *Pueblos indígenas y educación*, núm. 37-38, julio-diciembre, Quito: Abya-Yala, pp.3-16.

Küper, W. (1999). “Interculturalidad y reforma educativa en tres países andinos”, en R. Moya (ed.) *Interculturalidad y educación. Diálogo para la democracia en América Latina*, en *Pueblos Indígenas y Educación*, núms. 45-46, julio-diciembre, Ecuador: Abya-Yala.

López, Luis Enrique (1996). “No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación”, en J. Godenzzi (comp.) *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonia*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas, pp.23-82.

Modelo Curricular de Educación Intercultural Bilingüe UNEM, en Bertely, Busquets, María (coord.) (2009). *Sembrando nuestra educación intercultural como derecho. Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas*, UNEM / ECIDEA / CIESAS-PAPELES DE LA CASA CHATA / IIAP / OEI / EDICIONES ALCATRAZ, México.

Quijano, Aníbal (1999). “La colonialidad del poder. Cultura y conocimiento en América Latina”, en Castro Gómez, S.; Guariola-Rivera y C. Millán de Benavides (editores), *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica post colonial*. Santafé de Bogotá: Colección Pensar/Centro Editorial Javeriano, pp. 3-28.

- Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: FCE.
- Urrea, F. y T. Hurtado, (2002). “La construcción de las etnicidades en la sociedad colombiana contemporánea: un caso ejemplar para una discusión sobre etnicidad y grupos raciales”, en Fuller, Norma (editora), *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, Lima.
- Unión de Maestros de la Nueva Educación para México - UNEM (2004). *Tarjetas de autoaprendizaje*. Organización Estados Iberoamericanos (OEI) – Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) – Editorial Santillana.
- Zizek, Slavoj (2001). “Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional”, en Jameon F. y Zizek S. con Introducción de E Grüner, *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Buenos Aires: Paidós, pp.137-188.

Educar en la diversidad cultural: aprendizajes desde la experiencia innovadora en América Latina

To educate in the cultural diversity: learnings from the innovative experience in Latin America

Carolina Hirmas Ready

Resumen

Desde su creación en el año 2001, la Red INNOVEMOS²⁶, coordinada por la Oficina Regional de UNESCO, viene realizando un trabajo de identificación, registro y difusión de experiencias educativas consideradas innovadoras en diversos ámbitos temáticos, las que han sido objeto de investigación, evaluación y sistematización. El estudio comparado²⁷ de más de 50 experiencias desarrolladas en Latinoamérica relacionadas con la atención educativa a la diversidad cultural y dos estudios de caso, permiten visualizar la estrecha vinculación entre prácticas pedagógicas transformadoras, la dinámica mutuamente reforzadora de la comunidad educativa y la comunidad local y la relevancia del rol Estado como garante, dinamizador y sostenedor de una educación pública de calidad. El aporte significativo de las experiencias referidas, reside en el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural de sus estudiantes, familias y comunidades, como punto de partida para el desarrollo de nuevos aprendizajes y afirmación de su identidad. A su vez, la vida en los centros educativos promueve relaciones interculturales de respeto y fraternidad en un contexto sociogeográfico local y subregional, caracterizado por la multiculturalidad.

Palabras Clave: Educación intercultural bilingüe, diversidad cultural, identidad cultural, pluralismo, innovación educativa, diversidad y equidad, desarrollo local y educación.

Abstract

Since its creation in 2001, INNOVEMOS Network (www.redinnovemos.org) has been an interactive site and permanent forum for reflection, production, exchange and dissemination of innovative educational experiences in different areas, fostering collaborative efforts for investigating, systematizing, and assessing innovations. The comparative study of more than

26 La Red de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe, coordinada por UNESCO www.redinnovemos.org, es un espacio interactivo y foro permanente de reflexión, producción, intercambio y difusión de conocimientos y prácticas acerca de la innovación y el cambio educativo, que contribuye al mejoramiento de la calidad de la educación en sus distintos niveles educativos, modalidades y programas.

27 Este estudio corresponde al segundo volumen de la Colección Innovemos publicada el 2008 Educación y diversidad cultural: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina. UNESCO/OREALC, Santiago de Chile, 2008. Las experiencias mencionadas se han identificado y se encuentran disponibles en este estudio y en el sitio de la Red Innovemos.

50 experiences developed in Latin America related to cultural diversity and two case studies, show the close entailment of transformative pedagogical practices, the mutual strengthen given from educational community to local community and vice versa, and understand the relevant role of the State as a guarantor, encourager and holder of quality public education. The meaningful contribution of these experiences lies on their acknowledgement and value given to individual, family and community cultural diversity; it is the point of departure for new learnings and identity assertion. In turn, schools promote intercultural relations based on respect and fraternity, developed in a social context local and sub regional characterized by multiculturalidad.

Keywords: Intercultural bilingual education, cultural diversity, cultural identity, pluralism, educational innovation, diversity and equity, community and school, local development and education.

Introducción

En tanto declaración política, el enfoque intercultural se sustenta en una visión de derecho, constitutiva de toda sociedad democrática, considerando la diversidad cultural como legítima, indivisible de los otros derechos humanos, e indispensable para la construcción de una sociedad justa y con cohesión social. Ésta es asumida hoy por nuestros países como la exigencia de reparación de una “deuda histórica” con los pueblos originarios por parte de la sociedad mayoritaria blanca o mestiza, para dar a las etnias el lugar que se merecen en la sociedad, que es un lugar de iguales. Por su parte, los pueblos indígenas interpretan la “inter-culturalidad” en un sentido sociopolítico y despliegan su defensa como proyecto de emancipación frente al liberalismo económico y a los procesos de globalización cultural o simbólica, que amenazan con hacer desaparecer sus culturas (Luna e Hirmas 2005). Sin embargo, la aspiración de la interculturalidad ha significado el tránsito desde políticas de educación para indígenas a una *educación intercultural para todos*. Para combatir la discriminación se requiere una educación intercultural no sólo con los sectores discriminados, sino principalmente, con los que discriminan, una educación que coopere en la edificación de sociedades más justas, fraternas y solidarias, que eduque en las muchas maneras de ser ciudadanos en una democracia auténticamente multicultural.

Una *educación intercultural para todos* aborda tres aspectos fundamentales: la *pertinencia*, la *convivencia* y la *inclusión* (UNESCO, 2005^a). La *pertinencia* se refiere a la relevancia cultural y significación de los aprendizajes que tienen lugar en la escuela, es decir, si se trabajan los temas de la identidad, si se les reconoce a los alumnos sus experiencias, saberes previos y visiones de mundo. La formación para la convivencia intercultural implica enseñar no sólo sobre otras culturas, sino también que existen distintos puntos de vista, estilos comunicativos e interpretaciones de la realidad; enseñar a resolver conflictos que surgen de las diferentes posiciones; enseñar a reconocer los derechos propios tanto como los de otros; y enseñar cómo se han dado históricamente y hasta hoy las relaciones entre culturas en nuestro continente, estimulando una posición crítica y transformadora al respecto. Este es el aspecto menos observado en la búsqueda de experiencias de educación intercultural y una tarea prioritaria de la escuela latinoamericana. Por último, la inclusión

intercultural consiste en instituciones educativas que consideran al máximo la desigualdad de oportunidades con que ingresan y desarrollan sus estudios niñas, niños y jóvenes, cualquiera sea su condición individual, social o cultural y se comprometen a hacer un análisis crítico sobre lo que es posible hacer desde la escuela para mejorar el aprendizaje y asegurar la participación de todo el alumnado (Booth y Ainscow 2004).

Las políticas educativas de atención a los pueblos indígenas y afrodescendientes han coincidido a su vez, con la atención a la población que sufre mayor privación socioeconómica y bajos indicadores educativos. Las minorías culturales generalmente viven, en mayor proporción, realidades de pobreza y de pobreza extrema. A las que se agregan, de manera sinérgica, otras asimetrías, como la política (la posibilidad de hacer escuchar su voz), la social (la calidad de vida o ausencia de opciones), y, desde luego, la educativa (Schmelkes 2001). Por ello, la educación para indígenas, afrodescendientes, minorías lingüísticas, religiosas, migrantes y otros, se ha traducido por lo general en políticas focalizadas de compensación de las asimetrías educativas. El problema es que esto se ha hecho muchas veces desconociendo sus necesidades educativas, sus características culturales, cosmovisión y expectativas de desarrollo, mientras las políticas educativas nacionales continúan aplicándose bajo enfoques homogéneos y estandarizados. En este sentido, las políticas interculturales deben ser consideradas políticas de largo plazo, que transformen “las estructuras simbólicas sobre las que se construyen las relaciones sociales entre los diferentes, que pueden ser complementadas con políticas multiculturales de acción afirmativa y de educación compensatoria, pero nunca ser sustituidas por ellas” (Tubino 2004:30). Reflejo de esta situación es que las políticas de educación intercultural se han focalizado en Latinoamérica en zonas rurales con mayor concentración indígena o afroamericana, desatendiendo su masiva presencia en las ciudades, desconociendo los procesos migratorios, de desplazamiento y la inmersión en un panorama de progresiva globalización cultural y económica.

Para quienes lideran experiencias de innovación educativa en este campo, las diferencias culturales son vistas como “fuente de intercambios, de innovación y de creatividad...” (Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural Art.1). Así lo han valorado los gestores y dinamizadores de propuestas de educación intercultural, considerando que las particulares y diversas formas de vida, cosmovisiones, prácticas productivas y manifestaciones creativas, constituyen un factor de enriquecimiento y desarrollo para la escuela y la sociedad en que ésta se desenvuelve.

Unas veces, la acción transformadora emerge desde el interior de la escuela y sus docentes, ya sea que estén insatisfechos con los bajos resultados académicos; preocupados por los altos niveles de repitencia, deserción y abandono; interesados en fortalecer la identidad y la autovaloración, o bien en ampliar las oportunidades de continuidad educativa de sus estudiantes. “*Se destaca aquí la importancia y los alcances de la comprensión del papel desempeñado por los maestros y maestras como trabajadores de la cultura y productores de saber pedagógico*” (Unda y otros 2008. En UNESCO 2008: 113).

Otras veces las mismas comunidades, alertadas por la pérdida de la lengua originaria y la desvalorización de la propia cultura, procuran promover el arraigo de los jóvenes, afirmando su lengua, costumbres, valores comunitarios, formas de organización y prácticas productivas

comunales, favoreciendo espacios de aprendizaje para acceder a otros conocimientos relevantes a su desarrollo social y económico. Como lo revelan los viajes y recorridos de Expedición Pedagógica Nacional²⁸ “la pedagogía aquí no se construye sobre un vacío, sino a ras de tierra, en interacción con los territorios, con las culturas, con las condiciones económicas y sociales de nuestras poblaciones” (Op.cit: 115). El paulatino curso dado a la expresión cultural despierta en la comunidad la valoración de los referentes culturales identitarios “...pero no debemos olvidar que el furor de la cultura entró básicamente desde el mismo inicio del festival de la cultura wayüu... más por fortalecer la cultura porque teníamos que participar en los desfiles, teníamos que participar en los foros, teníamos que participar en las representaciones culturales, porque no se traía gente de otros lugares sino que las mismas instituciones eran las encargadas de estar en la plaza con las representaciones culturales, tenían que participar en concursos como la yonna y los varones en los juegos tradicionales.”²⁹

En otras ocasiones, las experiencias surgen de la convicción que el mejoramiento de las relaciones de convivencia, la aceptación y valoración de las diferencias, el desarrollo de la autoestima, la resolución pacífica de conflictos, es el mejor antídoto para educar para la paz, especialmente entre aquellos que se han visto afectados por la violencia, la discriminación y la exclusión social. El desarrollo de una cultura institucional basada en una ética compartida se convierte en un objetivo central, el que contempla y atraviesa tanto los aspectos más medulares como los más pequeños y cotidianos de los centros educativos. En muchas de las iniciativas descritas las acciones involucran a ONG, nacionales e internacionales, fundaciones de iglesia o la sociedad civil organizada, las que apoyan un trabajo interconectado entre la escuela, las familias y comunidades.

En todas las iniciativas, cualquiera sea el eje dinamizador de las experiencias, el estímulo y marco institucional otorgado por el Estado ha sido fundamental en su gestación, desarrollo y consolidación. En el estudio de la Escuela Normal Superior Indígena de Uribe (Colombia) se da cuenta que en sus orígenes, “su enfoque se orientó a “civilizar” a las comunidades indígenas, pero más adelante, distintas circunstancias sociales, culturales y políticas (festival de la cultura wayüu, irrupción del movimiento indígena, decretos reglamentarios de la etnoeducación, promulgación de la Nueva Constitución Política y la Ley General de Educación) hacen posible la ruptura con las estrategias educativas y las prácticas pedagógicas homogeneizadoras para instalar, en su lugar, una propuesta pedagógica centrada en la valoración y fortalecimiento de la cultura wayüu, tanto en la Escuela Normal, como en las comunidades y en otras instituciones educativas” (Op. cit: 114.).

28 El movimiento expedicionario nace en las postrimerías del siglo XX y da continuidad al movimiento pedagógico de los primeros años de la década de los ochenta en Colombia. Define el viaje como su estrategia básica de contacto con las prácticas de los maestros, propone así otras formas de interacción desde lo regional y reconoce la diversidad cultural y pedagógica existente en su país, se erige como una expresión actual del movimiento pedagógico colombiano (Unda, op.cit)

29 Entrevista a Johana Arias, Profesora de Cultura y Lengua, en la ENSUI, noviembre de 2007

Método

Las experiencias recogidas provienen principalmente de dos fuentes: el Concurso Nacional de Innovaciones Educativas organizadas por UNESCO/Santiago en el marco del Proyecto “Discriminación y pluralismo: Enfrentando la diversidad cultural en la escuela” y una variedad de innovaciones acopiadas en la Red Innovemos a partir del año 2001, dentro de sus distintos circuitos temáticos. Para la sistematización de las experiencias escogidas se proporcionó a los miembros de Instituciones Asociadas³⁰ una ficha de registro de las experiencias innovadoras. Aún cuando Innovemos cuenta con la participación de 19 países, las experiencias referenciadas proceden principalmente de Perú, Colombia, México y Chile, países donde se han realizado los concursos mencionados. Dos estudios de caso profundizan en el conocimiento y análisis de experiencias de innovación educativa en torno al tratamiento de la diversidad cultural. El primer caso documenta la práctica pedagógica denominada “Pedagogía de la afirmación cultural en la Escuela Normal Superior Indígena de Uribia” ENSIU. El segundo caso, “Aprendiendo a leer y escribir desde el saber andino” propone un conjunto de reflexiones acerca de las posibilidades que los maestros y comunidad tienen para formular y desarrollar cambios educativos en la escuela.

Las innovaciones que ilustran este estudio se han concentrado en atender uno o más de los tres ejes de una educación intercultural para todos y más propiamente el de la pertinencia o de fortalecimiento de la identidad cultural. En este sentido, se considera relevante avanzar en la identificación y desarrollo de experiencias innovadoras en sectores multiculturales, donde indígenas, mestizos, afrodescendientes, migrantes rurales o fronterizos, desplazados, descendientes de europeos, u otros, se cruzan en una convivencia muchas veces compleja, caracterizada por la discriminación y la marginación social, cultural y económica, propia de las urbes en expansión.

Un conjunto de criterios de análisis y caracterización de las experiencias desde la perspectiva de su cualidad innovadora, guió la selección y sistematización de las mismas por parte de equipos académicos asociados a la Red Innovemos³¹, a saber: el carácter intencional de la experiencia; la existencia de cierto grado de apropiación por quienes la llevan a cabo; que sea una acción planificada y sistemática que involucra procesos de evaluación y reflexión crítica acerca de la práctica; que genera cambios en las concepciones, las actitudes y las prácticas educativas; que es pertinente al contexto socioeducativo; mejora los aprendizajes de los alumnos y se ha mantenido durante al menos tres años.

Su sistematización ha sido realizada por sus propios actores en colaboración con los académicos docentes o investigadores pertenecientes a instituciones asociadas a la Red Innovemos. A las sistematizaciones de experiencias Innovemos ha agregado el estudio de dos casos, los que recogen

30 Las Instituciones Asociadas son organizaciones dedicadas a la docencia, la investigación, desarrollo educativo como centros de investigación, ONGs, fundaciones, universidades, instituciones de formación docente, entre otros. Éstas vienen integrándose a la Red desde su formación y participan de los procesos de identificación, sistematización, investigación y apoyo al desarrollo y fortalecimiento de experiencias de innovación educativa.

31 Estos criterios se encuentran ampliamente desarrollados en la Red Innovemos : www.redinnovemos.org en Blanco, R. y Messina, G. (2001) Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina.

las voces de los diversos actores no sólo como sujetos de investigación sino como investigadores de sus propias experiencias. Este proceder metodológico, que tiende puentes entre los saberes de los investigadores más cercanos a la academia y el saber pedagógico que circula y se expresa en la vida de la comunidad educativa “ha posibilitado la confluencia de distintos saberes, así como una activa y permanente fuente primaria muy valiosa a la hora de interpretar las información recabada” (Op.cit:122).

Las reflexiones que a continuación se presentan, se articulan alrededor de aprendizajes derivados de las experiencias, acudiendo a los testimonios proporcionados tanto en las sistematizaciones aportadas a la Red como en los estudios de caso.

Valoración

❖ **La escuela incorpora a la comunidad y ésta aporta sus conocimientos y colaboración directa en los procesos de enseñanza-aprendizaje.**

Apoyarse en el conocimiento y soporte pedagógico de los padres y comunidad, suele ser un elemento potenciador de la capacidad de los centros educativos para educar y es un factor altamente estimulante para los aprendizajes de niños, niñas y jóvenes. Así en Bolivia, ciudad de Oruro, el aprendizaje de la música tradicional propia de Karankas, Soras y Urus, tiene como punto de partida las experiencias de vida y la herencia cultural de los mayores. Los contenidos teóricos se desarrollan al mismo tiempo que los prácticos, conjugando el estudio acerca de la persistencia y resistencia cultural, el conocimiento de la vida comunitaria, los aspectos socioculturales, económico-productivos, el conocimiento específico de la música andina, o de los instrumentos autóctonos, con el dominio de técnicas de respiración, ejecución instrumental, coreografía e interpretación musical. La música se convierte en un eje articulador del currículo y se vincula con otros aprendizajes como la danza, las poesías, la ritualidad andina, la solidaridad y la hermandad. Los conocimientos se adquieren no sólo durante los estudios, sino también en la vida cotidiana y el diálogo con los mayores. Los talleres se imparten con participantes de distintas escuelas y en distintos barrios. Éstos culminan cada año con la realización de presentaciones públicas que muestran la satisfacción de compartir aprendizajes y la voluntad de aprender y transmitir saberes ancestrales. A través de la música se recrea la experiencia del ser comunitario en la cultura andina.

En la comunidad wayüu aprender y de enseñar se desenvuelve de manera especial: “la pregunta y el encuentro con los mayores, observando, oyendo, participando en las actividades, las acciones, observando cómo se resuelven los conflictos en la comunidad, como se actúa si se es agredido o si se es agresor. La forma de investigación consiste en ‘ir más allá de lo que se puede ver’ para conseguir que los estudiantes se acerquen a las prácticas culturales de sus ancestros. Con ello contribuyen a la reconstrucción de aquellas en riesgo de desaparecer, como la forma de fabricar cabuya, para lo cual los estudiantes visitan a una mujer mayor, se extrañan, observan, aprenden. Pero también documentan, escriben, comunican” (Op.cit:143).

El rescate y uso del patrimonio cultural material e inmaterial, permite cambiar prejuicios o concepciones respecto de una jerarquía entre las diferentes culturas, prejuicios que subyacen en las prácticas educativas tradicionales. Se supera así, el modelo educativo que pretende inculcar los valores universales y nacionales sobre la verdad, el bien o lo bello; y la exaltación de una sociedad portadora de la civilización y los valores modernos. De esta forma, la escuela le devuelve a la comunidad el sentido y valor de su identidad cultural.

❖ **Las escuelas adaptan el currículo y la enseñanza a los contextos de vida y cultura de las comunidades indígenas, afrodescendientes u otras.**

Para responder con pertinencia y relevancia a las necesidades educativas, el currículo de varias experiencias articula los conocimientos, habilidades, concepciones y creaciones de los pueblos originarios al currículo básico, lo que permite a los educandos aprender inmersos en la dinámica y problemática cultural, social y económica. Uno de los primeros pasos, obligado en varios proyectos para responder a los requerimientos de desarrollo educativo local, es el diagnóstico inicial. Esto ha permitido a muchas instituciones descubrir las herramientas, recursos y competencias humanas de que disponen; sopesar el compromiso y las voluntades con que cuentan; identificar las posibilidades de proyección laboral y cultural e; identificar puntos de partida.

Como se expresa en el estudio de caso de la Escuela Normal de Uribia, “el estudio de la cosmovisión wayüu es transversal y se realiza desde el grado primero hasta el ciclo complementario. Las investigaciones se realizan desde el ser wayüu, desde la forma como este grupo indígena asume la vida y la muerte. Se acude a la personificación de los dioses mitológicos, se indaga por el origen de la naturaleza, de las plantas, de los animales. Cómo surgió el dios de la lluvia, el dios del sol, el dios de la luna. Hasta toparse con el tema del origen de los distintos clanes que componen la comunidad wayüu. Se reitera la pregunta por la vida y por la muerte. Se evocan los sitios sagrados donde el wayüu que muere se le sepulta por segunda vez para que descansa definitivamente, cinco años después de haber sido sepultado de manera transitoria. Por eso mientras se sucede el segundo entierro, se le visita, se le lleva alimentos y se comparte con otros clanes” (Op.cit:141).

Las iniciativas para incorporar la cultura local al currículo surgen y se desarrollan apoyadas en las legislaciones y políticas vigentes. Así, como se menciona en el estudio de Colombia, a partir de la Ley General de Educación LGE, la institución normalista encuentra condiciones para crear el espacio *Cultura y Lengua*, en cuyo centro se coloca la preocupación por la cultura, que se convierte en objeto de estudio a través de *proyectos*, a diferencia del trabajo que se hacía anteriormente por medio de *actividades*.³²

Un grupo de maestras wayüu de diferentes escuelas, interesadas en el fortalecimiento de la cultura, constituye entonces el *Comité Etnoeducativo*, inician un trabajo investigativo, y se ponen en contacto con líderes de la comunidad wayüu y otros dirigentes educativos, buscando fortalecer una propuesta pedagógica que se nutra, tenga en cuenta y contribuya a la valoración del ser wayüu, su cosmovisión, sus usos y costumbres. Con base en las investigaciones sobre la

32 Profesora Mónica, Registro Grupo Discusión Maestros, Op.cit.

cultura que se realizan con los estudiantes en las diferentes escuelas, el *Comité* va haciendo un consolidado y materiales que a la vez son llevados a las demás escuelas. Ya se tienen libros de cuentos, diccionario bilingüe, historias míticas del pueblo wayüu.³³

Un riesgo frecuente en los proyectos que relevan la cultura local, es el de generar un “enclaustramiento cultural”, producto de una postura fundamentalista y de una idealización de lo indígena, que conduce al rechazo de todo lo que proviene de afuera por considerarlo dañino para la construcción de una identidad local propia. Esto no permite ver los aportes de otras culturas, ni los puntos de encuentro entre ellas, marginando aquellas que son minoritarias. Este es un riesgo que se evita intencionadamente en la experiencia de la Normal de Uribia, aquí “...la afirmación de una cultura que había sido desconocida y negada por la misma escuela, el ejercicio profesional de los maestros se orienta a la formación de sus estudiantes como sujetos de sensibilidad y reflexión crítica sobre la cultura. Y desde allí se abordan, a la manera de entrecruce de saberes y senderos, los aportes de la cultura occidental. Las estudiantes del ciclo complementario también aprenden cómo se ha investigado desde la perspectiva de occidente, pero no se presenta una forma como superior o como punto de llegada de la otra” (Op.cit.:141).

❖ **Los alumnos son protagonistas activos en sus procesos de aprendizaje.**

La necesidad de fortalecer la identidad cultural del niño comprende la capacidad de generar ambientes propicios para el diálogo creativo y constructivo de aprendizajes. Un posible riesgo puede ser el de poner excesivo énfasis en los contenidos curriculares (conocimientos culturales) y no en las interacciones entre el docente y los alumnos y de éstos entre sí, y en las actitudes y acciones necesarias para construir los aprendizajes. Este riesgo claramente reduce los “contenidos culturales”, pues no permite ampliarlos para abarcar lo que los mismos niños y niñas pueden entregar en un contexto de intercambio y diálogo donde se sientan realmente escuchados y valorados. Paradójicamente, la identidad que quiere fortalecer es descontextualizada, porque está vinculada al pasado, a la “tradicición” de los antepasados, más que a la vida cotidiana actual de los niños. Es decir, la atención a las raíces culturales no siempre va acompañada de una preocupación por el “presente cultural” de los niños y sus complejos sentidos de pertenencia, compuestos por muchos referentes simbólicos que articulan la tradición indígena o cultural con otros variados códigos culturales vigentes. “En esta articulación, que es propia de la dinámica natural de la cultura y de la construcción de identidades, también se encuentra una forma de ser propiamente indígena que la escuela tiene que hacerse cargo de fortalecer” (Luna e Hirmas 2005).

Un buen ejemplo de la centralidad del alumno se refleja en el proyecto del centro educativo de Quicaví (Chiloé, Chile). Ahí se ha desarrollado un canal de televisión abierto a la comunidad, que, por un lado, ha actuado como medio para mejorar los aprendizajes y, por otro, ha promovido la comunicación e intercambio de experiencias culturales y educativas entre las familias y la comunidad. La programación tiene un fuerte énfasis en el rescate de la identidad cultural, entrevistando a personas de la localidad y filmando relatos y lugares que recuerdan la historia

33 En este Comité participan Viviana Constan, Soila Gutiérrez, Luisa Pimienta, Manuela Vanegas y Zoraya Constan. Entrevista Zoraya Constan, 1 noviembre de 2007.

comunitaria, costumbres, festividades, actividades productivas y artesanales, entre otras. En la planificación y organización de los programas participan alumnos y alumnas, profesores, familias y otras personas de la comunidad. La programación televisiva es reportada, editada y producida en videos educativos por los alumnos, quienes incluyen el registro en terreno de múltiples actividades desarrolladas en su localidad. Todos los alumnos de la escuela participan en una serie de talleres extraprogramáticos, preparatorios para su inserción en el proyecto de televisión: folclore, animación, teatro, cámara, periodismo, producción, investigación, transmisión y puesta al aire libre. El uso motivacional de las tecnologías audiovisuales, asociado con los recursos del entorno local y los aportes de la comunidad, permite que los estudiantes adquieran una serie de aprendizajes básicos que gozan de plena validez entre ellos.

El desarrollo artístico y creativo cumple una función pedagógica esencial. En la Normal de Uribia, “con los estudios realizados por los niños y niñas sobre la cosmovisión, los mitos y leyendas de la comunidad indígena, se han realizado obras como *El origen de las deidades wayuu*, *El origen de la sal* o *El origen del arcoiris y el color de los pájaros*, cuyos nombres mismos son apenas un anuncio de toda la belleza y el cuidado que se le ha puesto a esta actividad de los niños y las niñas en la Escuela. La actividad artística abarca también la enseñanza de los instrumentos musicales, las danzas, los tejidos y las manifestaciones folclóricas. Pero no son actividades aisladas, para la comunidad wayüu están profundamente ligados a su historia, a su cosmovisión y a su religión. Es en el arte donde se manifiesta la espiritualidad wayüu, “en los diseños de un chinchorro o de un sombrero, en la yonna, en el canto de un Jaiechi, o en la interpretación de un instrumento musical”³⁴ En el arte se plasma el espíritu, permite desahogar todo lo que se siente, para poder simplificarlo a través de figuras” (Unda y otros, op.cit:141).

❖ **Se trabaja interdisciplinariamente, se aprende integralmente y se ocupan otros espacios educativos.**

En su mayoría, las experiencias vinculan áreas de conocimiento e integran contenidos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal. Así el Colegio Pukllasunchis en Cuzco, inició en 1997 un trabajo con plantas aromáticas y medicinas andinas que implicó la elaboración de productos vegetales como cremas, infusiones y jarabes medicinales, la movilización de conocimientos sobre técnicas y procedimientos para hacer los productos, conocimientos sobre la morfología y fisiología de las plantas, el desarrollo de una actitud de respeto al momento de recoger y usar las plantas, y una actitud cooperativa mientras se desarrollaba cualquier actividad productiva.

Las actividades educativas fuera del aula facilitan no sólo el descubrimiento y la exploración a partir de la observación directa de los fenómenos, sino también el ejercicio práctico de diferentes habilidades. El trabajo con plantas aromáticas comprende actividades como cosechar plantas aromáticas y medicinales siguiendo las indicaciones del ciclo lunar, elaborar abonos que enriquezcan la calidad del suelo, entrevistar a pobladores para conocer su uso, o realizar experimentos para el control biológico de pestes. De este modo es posible entender que el desarrollo de competencias

³⁴ Berrio, Ofelia, Pimiento, Virginia y Martínez, Margarita, “Pedagogía de la Afirmación Cultural Wayüu”, en Pedagogía, Territorio y Cultura, Expedición Pedagógica Nacional, 2006, p.216.

se caracteriza por “una acción discernida, donde la persona no se limita a aplicar un sistema previo, sino que va elaborando el curso de su propia acción” (Guerrero 2001 en Zavala y otros, 2006).

En la Escuela secundaria Rafael Ramírez de Tepexoxuca, Puebla -México, la articulación de los contenidos técnicos y especializados de la educación secundaria con los saberes locales ha resultado una vía privilegiada para hacer de la educación un factor de desarrollo. A modo de ejemplo, todo lo que tiene que ver con cultivo de especies agrícolas (selección de semillas, siembra, deshierbe y remoción de tierras, cosecha, etc.), se puede relacionar con el saber especializado de la fotosíntesis (seres vivos, célula, órganos vegetales, genética, respiración, reproducción,...). La escuela valida el saber de la comunidad y de los padres, invitándolos a transmitir sus conocimientos y a desarrollar las habilidades requeridas durante los mismos procesos productivos. En esta y otras experiencias, la adaptación del calendario escolar a los ciclos de vida de la comunidad es una manifestación más del grado de autonomía con que actúa la escuela, y de su capacidad para adaptar la propuesta educativa y el currículo al entorno y la diversidad.

❖ **Uso y desarrollo de la lengua materna como un vehículo fundamental de aprendizaje y comunicación**

Es de amplio conocimiento que la enseñanza combinada de la lengua materna y la lengua dominante permite a las niñas y niños obtener mejores resultados en la escuela, a la vez que estimula su desarrollo cognitivo y su capacidad para el estudio. Puesto que la lengua propia constituye para cada individuo un bien único e inestimable – entre otras cosas, por la estrecha relación entre el idioma y la cultura– la enseñanza en y de la lengua materna requiere una consideración fundamental en los sistemas educativos para lograr los objetivos que se propone.

El abordaje de la cultura y la lengua wayüu, el wayuunaiki, se da tanto en los espacios académicos como en la vida misma de la Escuela Normal de Uribia. Se entiende que la lengua está ligada a la vivencia y la comprensión de la cultura indígena: “Aquél que no habla la lengua no sabe de su cultura... está en nuestras cabezas, está en nuestros corazones. Quienes no hablan la lengua no entienden, porque nos viene de adentro, el ombligo es lo que nos cuelga al chinchorro, lo que nos pega en el pensamiento”³⁵.

Como en muchas experiencias latinoamericanas la Normal de Uribia es ella misma un escenario de interacción de maestros y estudiantes provenientes de diversas culturas, en este caso wayüu y otras poblaciones mestizas y una minoría blanca, a las cuales se las denomina “alijunas” (léase “arijunas”). La mayoría de los hogares están conformados por wayüu y ahijuna, el wayuunaiki no ha sido su lengua materna. En muchas familias la lengua materna se subvalora y son los mismos estudiantes los que expresan su deseo de aprenderla “*Nos encontramos en un contexto cultural,*

35 Zoraya Constan, maestra wayüu, integrante del equipo de investigación participante en los estudios de casos coordinados por la Red Innovemos.

mi mamá es wayüu y mi papá alijuna. Muchos me preguntan por qué no hablo el wayuunaiki, soy mestizo, desde que uno nace empieza a percibir, a convivir con la lengua, va entrando en nuestros sentidos, va siendo más sustanciosa en la persona. El wayuunaiki se adquiere a partir de la propia vivencia, de la cotidianidad y del interés del padre. Muchos dicen para qué, el wayuunaiki no nos sirve, me sentía encerrado en una cápsula, a medida que iba creciendo me interesaba más... porque lo que aprendo no es sólo la lengua...la historia, la cultura...³⁶

Entendiendo estas condiciones de la cultura, la ENSIU propone una pedagogía bilingüe e intercultural. El bilingüismo se incorpora como vivencia, como cátedra y como forma de abordar las distintas materias de estudio³⁷. “Merecen un lugar especial sus obras de teatro, de un hondo contenido cultural y estético, donde los actores (estudiantes) establecen un juego de lenguaje, entrecruzando el wayuunaiki con el español, de manera tal que la obra puede ser entendida en cualquiera de las dos lenguas” (Op.cit:140).

La Escuela de Paropata en la Provincia Canchis, Región Cuzco en el Perú³⁸, integra los saberes andinos en la programación curricular con el propósito de producir cambios y mejoras en los procesos de aprendizaje de lectura y escritura en los niños y niñas. La escritura y la lectura son entendidas como prácticas sociales cuyo uso debe servir como una herramienta al desarrollo personal y comunal. “Primero, se trabaja con su lengua materna que es el quechua, tanto en forma oral como escrita incorporando todos los elementos culturales de su medio facilitando la expresión de vivencias cotidianas, sentimientos, afectos, deseos, valoraciones de sí mismos, de las personas significativas (padres, madres, comuneros, docente) y del medio natural y social y también para construir conocimientos nuevos. Luego, se hace la transferencia a la segunda lengua que es el castellano” (Torres y Ccasa, 2008: 186). La enseñanza de la lectura y escritura tiene que ser un verdadero diálogo intercultural, en el que las comunidades campesinas asuman el reto de empoderarse de los mecanismos de lectura y escritura, para que éste no se convierta en una finalidad, sino sea parte de un proyecto de comunicación real en la misma comunidad.

Varias experiencias orientadas a la enseñanza y revalorización de la lengua y cultura originarias, incorporan como profesores a personas que manejan la lengua de la comunidad y pueden comunicar su tradición, historia y cosmovisión indígena. El problema es que no siempre quienes manejan la lengua saben cómo enseñar o desarrollar una pedagogía apropiada. Es así como en la comunidad

36 Xanier, estudiante del Ciclo Complementario en la ENSIU, Registro Grupo Discusión entre estudiantes del Ciclo, Uribia, 1 noviembre de 2007

37 Durante los grupos de discusión entre los maestros, como en el realizado con los estudiantes del ciclo Complementario, surgieron diferentes problematizaciones relacionadas con la enseñanza de la lengua, uno de ellos el de su enseñanza en el nivel preescolar, porque en los actuales momentos en este nivel sólo se imparte la enseñanza de la lengua castellana por parte de maestras alijunas.

38 Este estudio de caso forma parte de la publicación y es fruto de la participación de dos maestros peruanos en el “Curso-Taller sobre investigación y sistematización de innovaciones educativas” que desarrolló entre septiembre del 2005 a marzo del 2006 la Red Innovemos.

aborigen de Yacuy, y más tarde en siete escuelas del departamento de San Martín (Argentina), se han implementado estrategias pedagógicas de participación e innovación en Educación Bilingüe Intercultural (EBI). El proyecto se ha concentrado especialmente en la formación y asesoramiento de maestros, auxiliares bilingües y jóvenes bilingües, que se desempeñan en la educación no formal, para capacitarlos como educadores especialistas en EBI. Además se les ofrece la garantía de iniciar o continuar estudios superiores con el aporte de becas y tutorías en sus estudios.

❖ **Docentes activos en el proceso de innovación curricular y gestión del cambio educativo**

Un buen número de las innovaciones analizadas se sustenta en un trabajo articulado entre docentes de las diversas áreas y entre éstos y sus equipos directivos, y en una reflexión crítica de sus prácticas educativas, aspectos clave para la formación de comunidades de aprendizaje. En varias experiencias definen juntos un programa de autoformación permanente y asumen responsablemente el seguimiento y evaluación de los procesos.

En la Escuela Antonio de Oreña, inserta en la comunidad indígena rarámuri de la Sierra Tarahumara (México), los educadores realizan un sólido trabajo de investigación y reflexión curricular, haciendo un análisis crítico de la realidad y vinculando la propuesta educativa a la comunidad. Esto demanda del equipo directivo la definición de un nuevo perfil docente, la realización de diagnósticos participativos, la detección de necesidades de formación, y la definición de estrategias y mecanismos de formación, acompañamiento y evaluación del desempeño de los docentes.

Los procesos de autogestión de las escuelas requieren instituciones sólidas y organizadas: que cuenten con equipos comprometidos y responsables con su trabajo, capaces de implementar dinámicas democráticas y participativas, abiertas a la comunidad. La Escuela Antonio de Oreña, evalúa no sólo los aprendizajes de sus estudiantes, sino también sus prácticas pedagógicas e institucionales. Estos procesos han permitido fortalecer aspectos organizativos tales como: la división del trabajo; definición de responsabilidades; fortalecimiento de las autoridades escolares locales; toma de decisiones colectiva; comunicación institucional adecuada y administración de liderazgo compartido.

❖ **Potenciación del liderazgo y organización juvenil para la formación democrática y pluralista**

Desarrollar la autonomía e identidad mediante la creación de espacios para la participación y ejercicio del liderazgo juvenil es un propósito y estrategia fundamental de ciertas innovaciones. Se ha visto la importancia que revisten las instancias de trabajo colaborativo en la programación y ejecución de proyectos de aprendizaje y convivencia, en la construcción de normas de convivencia, o el ejercicio del gobierno estudiantil, a través de agrupaciones que responden a sus distintos intereses. Ello fortalece la autoestima de los alumnos y alumnas y el conocimiento de sus múltiples capacidades, y les permite también jugar distintos roles en la planeación y ejecución de proyectos colectivos, haciéndoles conscientes de lo que pueden lograr unidos.

El centro educativo Tatusin Maxakwaxi de la Comunidad de San Miguel de Huaixitita, ha considerado el fomento del liderazgo juvenil como un aspecto relevante en la formación de sus estudiantes, preparatorio para la participación pública comunitaria. Aquí la comunidad creó su propia escuela secundaria, apoyada por la Asociación Jalisciense de apoyo a Grupos Indígenas (AJAGI), en México, 1995. Mediante la participación en asambleas de alumnos se ha estimulado la formación, organización y comunicación entre estudiantes, con sus maestros(as) y con los representantes de los padres de familia. Se trata, además, de instancias transformadoras de la participación local, que en este caso han impulsado la inclusión de las mujeres y jóvenes de secundaria para participar activamente en sus propias asambleas, e introducirlas en las actividades comunitarias.

❖ Diálogo intercultural, ruptura de estereotipos y prejuicios, combate a la discriminación

La escuela como espacio para la apropiación de conocimiento de la vida social debe trabajar en la construcción de nuevos patrones de convivencia, ya que es en ésta donde se aprende acerca de los derechos y responsabilidades que implica pertenecer y ser miembro de una sociedad.

La discriminación y marginación que sufren los docentes de origen afrocolombiano en la institución de educación pública Entre Nubes Sur Oriental, de Bogotá Colombia, ha motivado el surgimiento de una propuesta de educación intercultural apoyada en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, incluida en el currículo desde el año 1998. Desde el año 2000 se ha buscado despertar en los estudiantes el respeto por las diferencias, bajar los niveles de agresividad y racismo, y estimular la solución negociada de conflictos dentro y fuera del aula, con alcance en la comunidad. Se aspira a la promoción y divulgación de los Derechos Humanos y el conocimiento, valorización e interiorización de los aportes que los afrocolombianos han hecho a la construcción de la nacionalidad colombiana. La experiencia se desarrolla principalmente a través de la investigación protagónica de los estudiantes sobre la historia y producción cultural de origen negro, acudiendo para ello a la entrevista de actores sociales afrodescendientes, a la recolección y exposición de objetos originarios y representativos de su cultura y a la reproducción artística, principalmente música y danza.

La creación de espacios alternos para motivar la participación y el diálogo, y la aplicación de reglas del juego compartidas, han hecho de ésta y otras experiencias, una realización exitosa. El uso de espacios no escolares para el aprendizaje implica una gran variedad de actividades que se realizan durante todo el curso escolar: visita a sitios históricos; participación en eventos culturales y organizativos de los afrobogotanos; el encuentro y diálogo con comunidades desplazadas; el intercambio epistolar entre jóvenes de distinto origen y de distintas instituciones escolares con proyectos similares; la participación en foros distritales sobre el tema, en compañía de algunos padres, y la producción de abundante material literario, biográfico, artístico y de difusión de lo afrocolombiano.

Balance e impacto de las innovaciones

Un conjunto de factores principalmente de carácter subjetivo facilitan el desarrollo de las experiencias, entre ellos el compromiso y responsabilidad de los diferentes actores, las diferentes modalidades de participación y las estrategias implementadas. A modo de ejemplo, en lo que refiere a las prácticas pedagógicas, los relatores valoran la presencia de docentes flexibles, abiertos al cambio, dispuestos a aprender, reflexivos y entusiastas así como la generación de un clima de aprendizaje y participación que fomenta la investigación y el uso de una metodología activa. Asimismo, la disponibilidad y producción de materiales pedagógicos se revela como una fortaleza. Un grupo de maestras de cultura y lengua de distintas instituciones escolares del municipio de Uribia elaboró un Diccionario Bilingüe, con el propósito de fortalecer la lengua y “unificar criterios para su enseñanza”, en vista de la diversidad de formas lingüísticas de pronunciaciones y escrituras del wayuunaiki existentes (Unda, op.cit.).

Se valora el acceso de las instituciones a programas de formación docente en servicio, especialmente en lo que refiere al desarrollo de competencias para el desarrollo productivo, comercio, medio ambiente y tecnología. En lo concerniente a la gestión institucional y cultura escolar, los registros consignan como indispensable la construcción de un proyecto educativo, social y cultural asentado en el territorio, aprovechando los recursos humanos y materiales existentes. Evidentemente, la sostenibilidad de las innovaciones surgidas desde y para una comunidad local, dependen en gran medida del grado de apropiación y empoderamiento que alcancen los distintos actores que participan de la misma. El involucramiento, cercanía, vigilancia y apoyo de la comunidad en la realización del proyecto es considerado un factor clave. La existencia de asesorías, acompañamiento y apoyo técnico, provenientes de las ONG, agencias de cooperación internacional, instituciones o programas de capacitación docente, y equipos técnicos de los ministerios de educación provinciales, distritales o comunales, es un aspecto comúnmente apreciado.

Entre los factores de carácter institucional que dificultan la implementación de un programa intercultural bilingüe, se menciona las malas relaciones entre el equipo directivo, algunos docentes y la comunidad, o un ejercicio directivo que desestima la participación de los padres. El rol desempeñado por el equipo directivo o director de la institución debe apuntar a coordinar la ejecución de políticas institucionales, haciendo seguimiento y evaluación de las mismas. Asimismo, la ausencia de políticas de Estado, burocracia institucional, rotación de los funcionarios públicos y falta de apoyo técnico y financiero de los organismos de Estado responsables de asegurar el derecho a una educación de calidad, son consignadas como elementos obstaculizadores del desarrollo de las innovaciones educativas.

En cuanto a las prácticas pedagógicas se destaca, entre otros factores obstaculizadores, la carencia de profesionales docentes especializados en educación intercultural bilingüe, que conozcan la lengua y cultura de la comunidad en la que desarrollan su trabajo; la resistencia al cambio, apatía, falta de compromiso y adhesión de los docentes o directores; la escasez de tiempo para reflexionar, coordinarse y trabajar en forma cooperativa por parte de las y los docentes; la falta de acompañamiento, apoyo y asesoría a los procesos de innovación y cambio educativo; la dificultad

por parte de las unidades ministeriales en regiones, provincias o distritos, para transmitir a los docentes el sentido de los cambios curriculares, de gestión, y para crear las condiciones que faciliten su aplicación en las escuelas y en las aulas. Los supervisores ministeriales muchas veces no poseen las competencias para asesorar a los equipos técnico-pedagógicos de las escuelas; y la carencia de materiales y textos escolares acordes a las lenguas y culturas de las comunidades.

En relación al contexto, las dificultades se vinculan principalmente a las precarias condiciones de vida de las familias: pobreza, baja escolaridad de los padres, bajos ingresos, niños a cargo de terceros debido a jornadas laborales extensas, padres adictos al alcohol o drogas, familias desplazadas por la guerra, que carecen de asistencia alimentaria y apoyo psicosocial. En el balance, la vida comunitaria o local se ve amenazada también, por formas de vida individualistas, competitivas, discriminatorias y excluyentes, promovidas principalmente por los medios de comunicación, que sobredimensionan la adquisición de bienes y oportunidades, y estilos de bienestar ajenos a la cultura y valores comunitarios. En otros casos se consigna como una enorme dificultad los altos grados de violencia social generada por procesos como conflictos armados, desplazamientos forzados, crimen organizado, que coloca a estas poblaciones en permanente estado de vulnerabilidad. En este sentido, se insiste en la necesidad de contar con la asesoría y apoyo a la implementación de programas sociales de gobierno, como salud, nutrición, comisarías de la familia, prevención de la violencia, etc.

Impacto de las experiencias

La sistematización de los logros e impactos de las experiencias refleja un alcance que muchas veces supera las expectativas iniciales y los objetivos propuestos. Durante el proceso de implementación de la innovación, tanto los impulsores del proyecto como las personas involucradas en la realización del mismo, han desarrollado nuevas competencias y se han planteado transformaciones ante desafíos emergentes.

Con relación al impacto en la comunidad y las familias, los registros indican que se fortalece la comunidad en la valorización de su cultura, en su identidad de barrio o de vida comunitaria. Se recupera el espacio público y mejora la convivencia social. La comunidad se abre a otras comunidades y adquiere un rol más protagónico en el proceso de desarrollo local, a través del fortalecimiento de las organizaciones locales y del liderazgo comunitario. Egresados de las instituciones educativas se han posicionado como directivos de cabildos o juntas comunales, coordinadores de proyectos, educadores, agricultores o líderes de diversas organizaciones sociales. Los mayores se convierten en fuente válida de conocimiento al ser incorporados a la escuela que reconoce y valora su saber. La comunidad indígena hace suya la institución educativa, porque los contenidos y competencias que ésta promueve responden a sus necesidades e intereses de desarrollo. Los conocimientos locales comienzan a circular. A los jóvenes se les abren nuevas posibilidades de oficios en la comunidad, y se fortalece su sentido de pertenencia. Asimismo, se avanza en el archivo histórico sobre las diversas culturas y en la sistematización de lenguas y en la recuperación del conocimiento local mediante la investigación participativa de la comunidad y el aporte de instituciones de educación superior abocadas al tema. Como se expresa en el estudio

de Uribia, “las prácticas de la Escuela Normal no pueden ser pensadas por fuera de su interacción con la población wayüu (...) aquí se desdibujan las fronteras de la escuela, no es fácil distinguir el “adentro” y el “afuera”, estas prácticas pedagógicas están inmersas en la cultura wayüu, le aportan y a la vez se constituyen desde y en interacción con ella” (Unda y Guardiola, 2003).

Con relación al impacto de esta experiencias en sus estudiantes, se producen cambios en actitudes y comportamientos: se despierta el interés y aumenta la motivación por el estudio, a la vez que adquieren más conciencia sobre sus procesos de formación; aumenta su capacidad para trabajar en forma autónoma y para decidir de manera responsable; valoran y demuestran interés por conocer las expresiones de su cultura. Los valores propios vuelven a ser reconocidos y deseables; aumenta la autoestima y autoconfianza y se fortalece la identidad personal; se desarrollan valores de respeto y tolerancia, que influyen en el mejoramiento de las relaciones en la escuela. Disminuyen las conductas disruptivas, de alteración del clima de aprendizaje en el aula y de agresión física entre los niños y niñas. Con el juego, el desarrollo creativo y artístico se posibilita la práctica y el fortalecimiento de actitudes y comportamientos éticos y afectivos.

Con relación a las y los docentes, se menciona entre otros aspectos: la formación de redes de profesionales docentes de distintas escuelas de una localidad; la apertura de espacios para trabajar de manera más interconectada al interior del centro educativo y de manera interdisciplinaria. El proyecto de innovación coloca a los docentes ante el desafío de un proyecto propio que los compromete e involucra. En general, crece la colaboración con la institución. Se sienten estimulados para formarse y desarrollarse profesionalmente en contenidos específicos para las necesidades de desarrollo local, conocimiento cultural, enseñanza de la lengua materna y la segunda lengua, y liderazgo comunitario. Descubren nuevos recursos pedagógicos propios de la localidad y adquieren mayores competencias en el desarrollo de estrategias y metodologías de enseñanza aprendizaje. Adquieren un mejor conocimiento de sus estudiantes y sus ambientes de vida. Aumenta el respeto y compromiso con el desarrollo integral de niñas, niños y jóvenes.

Indudablemente, una propuesta de envergadura como la de la Escuela Normal Superior Indígena de Uribia sólo es posible por la presencia de maestras y maestros que piensan sus prácticas en relación con un profundo compromiso ético y estético con sus sociedades y con la cultura. Las sencillas palabras del diario de campo de la profesora de teatro, dan cuenta de ello: *“Abro las páginas de mi diario motivada por una de las jornadas pedagógicas que desarrollamos aquí, en nuestra Institución, que me hace reflexionar sobre mi quehacer pedagógico y a la vez enamorarme más de mi profesión. Aún no sé bien qué debo escribir ni sé por dónde comenzar; tampoco sé si científicamente tengo mucho conocimiento o no; pero lo que sí estoy segura es que soy maestra por vocación y amo todo lo que hago para y con mis estudiantes.”*³⁹

Para cerrar, conviene puntualizar la escasez de acciones de evaluación sistemática de los proyectos de innovación educativa, pese a que en muchos registros se reconoce su importancia para el progreso y sustentabilidad de las experiencias. Se recalca por tanto, la necesidad de fortalecer el desarrollo de evaluación sistemática y retroalimentación de las propias experiencias, aspecto

39 Profesora María Concepción Campo, Diario de Campo, en: Berrío, Op.cit., p.219

cuya relevancia reconocen sus líderes, pero que escasamente se aplica. En este sentido, la práctica pedagógica de la afirmación cultural de la Escuela Normal Indígena de Uribia, muestra que una vez reflexionada, nombrada y documentada por la comunidad educativa, ésta fue reconocida y evaluada por los pares académicos, que en representación del Ministerio de Educación Nacional y sus planes de acreditación, visitaron a la Escuela Normal y le otorgaron la certificación de calidad y excelencia. Este ha sido un primer resultado que resitúa a la Ensiu y la proyecta como una institución formadora de maestros. Como en este caso, el reconocimiento, validación y apoyo del Estado a experiencias transformadoras de la educación debiera ser una constante. Los testimonios de innovadores en educación demuestran que existen “otras formas de ser maestro, otras formas de hacer escuela, tan desconocidas por la investigación educativa que se obstina en devolver una imagen tan degradada del maestro y tan poco tenidas en cuenta en las decisiones de política pública” (Op.cit:154).

Bibliografía

- Booth T. y Ainscow, M. (2004) Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas, UNESCO-CSIE, Centre for studies on Inclusive Education-CSIE-Bristol, UK.
- Lluch y Salinas (1996) “La diversidad cultural en la práctica educativa”. CIDE, Ministerio de Educación y Cultura, Madrid.
- Luna, L. e Hirmas, C. (2005) “Enfoques curriculares de educación intercultural en Chile: análisis para una propuesta de convivencia”. VI Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Santiago de Chile, 25-27 de Octubre.
- Red INNOVEMOS, Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe, www.redinnovemos.org, coordinada por UNESCO/OREALC.
- Schmelkes, Sylvia (2001) Educación Intercultural. Conferencia presentada en la inauguración del diplomado en Derecho y Cultura Indígena, impartido por la Asociación Mexicana de Naciones Unidas y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, en Tlalpan, México.
- Torres, M. y Ccasa, V. (2008) Aprendiendo a leer y escribir desde el saber andino. En UNESCO 2008 Educación y Diversidad Cultural: lecciones aprendidas desde la práctica Innovadora en América Latina, (219 pp.) Santiago: OREALC/UNESCO
- Tubino, Fidel (2004) “El interculturalismo latinoamericano y los Estados nacionales” en Educación, ciudadanía e interculturalidad. Memoria del I Foro Latinoamericano de Políticas Públicas en Educación. Cuetzalán del Progreso, Puebla, 2004. SEP, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, Contracorriente y Observatorio Ciudadano de la Educación.
- UNESCO 2002, “Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural”. Serie sobre la Diversidad Cultural N° 1 y 2. Documento preparado por la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible, Johannesburgo, 26 de agosto- 4 de septiembre 2002.
- UNESCO (2005^a) Políticas de Atención a la Diversidad Cultural en Brasil, Chile, Colombia, México y Perú, Santiago: OREALC/UNESCO

- UNESCO (2005b) La Discriminación y el Pluralismo en la Escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú, Santiago: OREALC/UNESCO.
- UNESCO (2008) Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina. Santiago, Chile. <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162699s.pdf>
- Unda, M.P. y Guardiola A. (2003) Pedagogía de la Afirmación Cultural, Revista Nodos y Nudos, Universidad Pedagógica Nacional, No.15, nov-dic de 2003, pp. 58-61.
- Unda, M.P. y otros (2008) La pedagogía de la afirmación cultural en la Escuela Normal Superior Indígena de Uribia, la Guajira, Colombia. En UNESCO 2008 Educación y Diversidad Cultural: lecciones aprendidas desde la práctica Innovadora en América Latina, (219 pp.) Santiago: OREALC/UNESCO
- UNICEF-MINEDUC (1999) Cada Escuela es un barco: cartas de navegación de comunidades que aprenden. Santiago, Chile.
- Zavala, V. et al (2005) Hacia la construcción de un proceso educativo intercultural: elementos para el debate. Perú. Ministerio de Educación, PROEDUCA-GTZ, Lima, Perú.

Educación inclusiva e interculturalidad en contextos de migración

Inclusive education and interculturalism in migrational contexts

Pedro Jurado de los Santos - Alma Arcelia Ramírez Iñiguez

Resumen

El artículo presenta un análisis de la relación entre la inclusión educativa y la educación intercultural, conceptos que deben estar presentes en los sistemas educativos con diversidad cultural y lingüística. El análisis se centra en el concepto, las características y los componentes de una educación inclusiva, así como en el sentido y la relevancia de la educación intercultural para lograr el desarrollo de las competencias cognitivas, afectivas y sociales de todos los alumnos en contextos donde la diversidad, la pobreza y la vulnerabilidad social son una constante como consecuencia del fenómeno de la migración.

Palabras Clave: Educación inclusiva, interculturalidad, multilingüismo, diversidad cultural, migración.

Abstract

This paper analyzes the relation between the inclusive education and the intercultural education; both of them concepts that must be present in the educational systems with cultural and linguistic diversity. The analysis is focused on the definition, characteristics and components of inclusive education. Besides it is centered on the connotation and relevance of the intercultural education to achieve the development of the cognitive, affective and social skills of all students in contexts where diversity, poverty and social vulnerability are a constant as consequence of the migration phenomena.

Key Words:

Inclusive education, interculturalism, multilingualism, cultural diversity, migration.

Introducción

Las personas migrantes suponen un colectivo difícil de aproximar, dado que sus características derivan de la situación que provoque la migración. En este trabajo nos vamos a dedicar a poner la atención en aquellos niños y niñas, que, junto con sus familias, migran a los lugares en los que se requiere mano de obra temporera.

Las razones que propician la migración son diversas. En el caso de los sectores más pobres de las sociedades, éstas son motivadas por razones económicas. Se trata de poblaciones que viven en alta marginación y con ingresos insuficientes para cubrir sus necesidades básicas —salud, educación, alimentación, vivienda—, por lo que la migración es vista como una opción para mejorar sus condiciones de vida. Al respecto, García menciona que “por su mayor libertad para elegirse o por la reducción de oportunidades impuesta por crisis económicas o políticas, los sujetos viven trayectorias variables, indecisas, modificadas una y otra vez.” (García 2006: 161). La movilidad de las personas de una sociedad a otra, de una comunidad a otra, ya sea de manera constante u ocasional tiene un impacto en sus estructuras psicológicas, culturales y sociales, así como consecuencias en sus estilos de vida, demandando servicios específicos de salud, educación y vivienda.

En las escuelas nos encontramos con niños y niñas que tienen diversas nacionalidades y distintos orígenes étnicos como parte de sociedades cada vez más heterogéneas, lo cual representa un reto para los procesos de escolarización debido a la demanda de estrategias educativas pertinentes a las características individuales y culturales de todos los alumnos y no sólo a las de unos cuantos. En este sentido, *incluir* implica reconocer la diversidad y, para ello, la educación intercultural cumple funciones fundamentales. Este reconocimiento, además, sugiere que:

- A pesar de las diferencias objetivas y subjetivas que acontecen en las personas, también tienen semejanzas.
- Debemos de poner en tela de juicio las concepciones clasificatorias y estigmatizantes, insistiendo en la no imposición de etiquetas que correspondan con tópicos asumidos en las clasificaciones que deriven en prejuicios.
- En los procesos de atención debe prevalecer la personalización e individualización.
- Hay que reconocer que la aparición de necesidades especiales tiene su origen en las condiciones sociales a las que los niños y niñas se encuentran sometidos.
- Los niños y niñas en situación de desventaja social y educativa pueden mejorar su funcionamiento general en la medida que se les provea de oportunidades para aprender y responder a las exigencias educativas.
- Hay que preservar los derechos legales de los niños y las niñas.
- Hay que seguir insistiendo en la necesidad de prevención, para lo que la planificación y

coordinación de servicios de atención a las personas migrantes y a sus familias se hace necesario.

Incluir en Educación

La escuela vista desde la perspectiva de educación inclusiva implica una formación contextualizada que toma en cuenta las condiciones desfavorables en la que se encuentran algunos grupos. La experiencia en ciertas escuelas que trabajan desde la educación inclusiva “[...] nos dice que muchos centros, incluyendo algunos que se ubican en áreas económicamente pobres, encuentran útil esta perspectiva y la tarea de analizar lo que hacen, con el fin de determinar las prioridades de cambio y poner en práctica dichas prioridades.” (Booth y Ainscow 2002: 25).

El término inclusión en educación se ha definido de diversas maneras encontrando aspectos esenciales en cada conceptualización, tal como podemos observar a continuación.

“La inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.” (Blanco 2002: 6).

“La inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.” (Booth y Ainscow 2002: 9).

“Inclusión como una aproximación dinámica que responde positivamente a la diversidad de los alumnos y ve las diferencias no como un problema sino como oportunidades para enriquecer el” (UNESCO 2005: 12-13).

“La inclusión social es un derecho natural del sujeto que proviene de su condición gregaria; como derecho humano debe estar garantizado” (Rivas 2006: 365)

Así, la educación inclusiva se puede entender como un derecho natural de las personas que tiene como propósito su desarrollo integral a través de la eliminación de las barreras que impiden el aprendizaje, así como de cualquier tipo de discriminación y exclusión, atendiendo sus necesidades individuales, culturales y sociales y fomentando la mejora escolar.

En este sentido, la educación inclusiva es un proceso contextualizado en el que la formación e instrucción que se ofrece a los estudiantes tiene como base la participación y la atención a las diferencias, las cuales pueden ser físicas, sociales, económicas o raciales. En definitiva, surge la idea de la inclusión como una oportunidad de ofrecer alternativas para toda la población escolar.

Wang, Peeverly y Catalano, en 1987, planteaban la necesidad de sustentar los procesos de integración e inclusión educativa, teniendo presente la evolución de la educación especial, en tres frentes:

1. *Político*. La política de recursos debe favorecer la colaboración entre la educación general y la especial. La educación especial debe vincularse dentro de un contínuum total de servicios que incluyan ayudas de soporte y servicios preventivos en las aulas regulares.
2. *Administrativo*. Las relaciones funcionales deben establecerse entre el “staff” instruccional del aula en la escuela y el “staff” de apoyo a la educación especial en la comunidad.
3. *Programático*. La educación de alumnos con necesidades educativas que requieren soporte debe entenderse en términos de empresa educativa como totalidad.

Sin embargo, estas medidas no han ido calando profundamente en los marcos sociales en los que debían prevalecer, pues la eficacia de los procesos de integración y posteriormente de inclusión de alumnos con necesidades de soporte requiere de un sistema educacionalmente poderoso, así como el desarrollo de programas de formación de los profesionales que deberán llevar a cabo los procesos instructivos en los centros que de forma generalizada deben considerarse inclusivos.

Nos encontramos ante un hecho innovador en la acción educativa ante la diversidad, un reto para la escuela que, necesariamente, tendrá que sufrir desde un replanteamiento institucional, los cambios que la inclusión de alumnos con necesidades educativas en el aula ordinaria conlleva. Debemos considerar la escuela abierta y diversa en el sentido intercultural, capaz de dar respuesta a las diferencias individuales. Implica que el proceso educativo va más allá de la atención a los alumnos con algún tipo de discapacidad (física, sensorial, cognitiva o social), sino que además, conlleva necesariamente una atención a las diferencias individuales, la cual adquiere, en la actualidad mayor relevancia tanto dentro como fuera de la escuela. Cualquier persona por el hecho de ser diferente, es decir, sea cual sea su condición personal, raza, religión..., tiene derecho a ser respetado y tener las mismas posibilidades educativas que los demás. Esta es la filosofía que subyace a los conceptos intrínsecamente ligados a la atención a la diversidad y la escuela intercultural e inclusiva.

Plantearse como uno de los objetivos la atención a la diversidad y la inclusión es coherente con la universalización de la educación obligatoria en los sistemas democráticos. Si dicha universalización de la escolaridad obligatoria nace de la aceptación del derecho de todos los alumnos a la educación, es el mismo sistema escolar el que tiene que adaptarse al alumnado y no a la inversa. No se trata de realizar adaptaciones porque hay alumnos desiguales (adaptación a la desigualdad, que subraya el déficit) sino por que éstos son diferentes (adaptación a la diversidad, que supera el déficit). Partimos, pues, de la aceptación y respeto por la diversidad, proporcionando los diferentes recursos de apoyo para cada situación, materiales y humanos necesarios a esa diversidad. (Stainback y Stainback 1999).

Sirve, no obstante, atender a Ainscow y César (2006), que distinguen cinco formas de pensar la inclusión:

1. la que está relacionada con la discapacidad y las necesidades educativas especiales y que tiene como finalidad fomentar la participación de los alumnos que tienen alguna discapacidad física o intelectual;

2. la inclusión como respuesta a la exclusión de aquellos alumnos que son categorizados como de *mala conducta*;
3. la inclusión de grupos vulnerables que no tienen acceso a la escuela por razones de pobreza o discriminación;
4. inclusión vista como una escuela común con estrategias de enseñanza y aprendizaje inclusivas; e
5. inclusión como educación para todos en el que se enfatiza una educación y una escolarización sin excluir a nadie por razones físicas, intelectuales, económicas o culturales.

Para Ainscow y César (2006) esta última perspectiva es la que está siendo considerada en las políticas y prácticas de muchos países, donde cada vez más, desde que se estableció la Declaración de Salamanca en 1994, se está transformando la educación para incluir a todas las personas.

La inclusión desde este punto de vista considera al alumno como eje principal del proceso educativo, sus características, necesidades e intereses, de tal manera que favorece el logro de los objetivos de aprendizaje tomando en cuenta que el fracaso escolar no es un asunto exclusivo de los estudiantes, sino de todo el sistema.

Con base en esta perspectiva, la escuela es uno de los recursos que hace posible la inclusión social de las personas. En la Declaración de Salamanca (1994), que es el documento oficial de mayor impacto en las políticas educativas de diferentes países, se establece que:

“[...] las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras [...] la experiencia nos ha demostrado que se puede reducir el número de fracasos y de repetidores [y que] puede servir para evitar el desperdicio de recursos y la destrucción de esperanzas, consecuencias frecuentes de la mala calidad de la enseñanza y de la mentalidad de que ‘la que sirve para uno sirve para todos’” (Declaración de Salamanca 1994: 7).

Así, una escuela que considera las necesidades de los alumnos, tanto personales como las que surgen del contexto en el que se desenvuelve, es una escuela que trabaja contra las barreras que impiden o limitan el aprendizaje, por lo tanto está siendo inclusiva.

La UNESCO (2005) dispone que una educación y escolarización inclusiva debe cumplir las siguientes características:

- la búsqueda continua de las mejores formas para responder a la diversidad;
- el uso de diversos medios para resolver los problemas sobre los obstáculos del aprendizaje;

- el fomento de la participación de todos los estudiantes;
- la evaluación de los aprendizajes a través de diferentes medios; y
- la atención educativa de los grupos en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar.

Booth y Ainscow (2002) distinguen tres dimensiones de una escuela inclusiva: la cultura, las políticas y las prácticas. Una cultura inclusiva implica la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora donde cada alumno es valorado. A partir de una cultura escolar inclusiva se crean políticas en las que se determinan los lineamientos dirigidos a dar respuesta a la diversidad del alumnado y a mejorar su aprendizaje y su participación. En las prácticas se asegura que las actividades en el aula y fuera de ella promuevan la participación del alumnado y se tenga en cuenta su experiencia y conocimiento adquirido tanto en la escuela como en otros ámbitos.

Cada una de las características se concreta en los componentes de la escuela que está siendo inclusiva. De acuerdo con la UNESCO (2005) los componentes clave en una escuela que se caracteriza por ser inclusiva son la política educativa, los profesores, los padres, el currículum, las estrategias de enseñanza y los agentes que apoyan indirectamente la educación de los alumnos, tales como institutos de capacitación del personal y del profesorado. La relación entre las características de una escuela inclusiva y sus componentes se expone a continuación.

- *Planear y organizar un proyecto educativo que responda a las características del alumnado y a sus necesidades educativas.* La Declaración de Salamanca (1994) señala la flexibilidad del programa de estudios como un componente necesario para contribuir al éxito de escuelas inclusivas. En este sentido, es el currículum el que debe adaptarse a las necesidades de los alumnos y no al revés. Además, los contenidos de la enseñanza deben ser significativos para los estudiantes y relacionarse con su experiencia, contexto e intereses.
- *Desarrollar un trabajo colaborativo entre los profesores, el personal de la escuela, las familias, los alumnos y las instituciones que apoyan la escolarización.* Es necesaria una gestión escolar flexible que posibilite la ayuda mutua entre niños, las relaciones entre los padres, la escuela y la comunidad, así como la participación activa y creativa de los profesores (Declaración de Salamanca 1994). Para Parrilla (2003) y Ainscow, Muijs y West (2006) la colaboración es un componente esencial en una escuela inclusiva. Parrilla (2003) destaca la colaboración entre el profesorado, en el aula, entre las comunidades escolares y entre la escuela y la comunidad, colaboración mediante la cual todos aprenden de la experiencia, comparten recursos y se brindan apoyo mutuo. Por su parte, Ainscow, Muijs y West (2006) señalan la importancia de la colaboración entre todos los agentes educativos para resolver problemas, incrementar las expectativas de aprendizaje de los alumnos y brindar el apoyo para que lo logren, atender a grupos con riesgo de fracaso escolar y ampliar las posibilidades de aprendizaje.
- *Apoyar la formación y el desarrollo profesional de los profesores.* Una formación ordinaria y pedagógica especializada de los profesores es necesaria para que logren desarrollar las competencias que les permita evaluar las necesidades de aprendizaje de sus alumnos,

adaptar el contenido del plan de estudios, utilizar los recursos de apoyo e individualizar los procedimientos pedagógicos a las necesidades de aprendizaje de cada alumno, para lo cual requieren tener autonomía (Declaración de Salamanca 1994).

- *Fomentar la participación de todos los estudiantes.* Siendo la participación de los alumnos una característica esencial de una escuela inclusiva según la UNESCO (2005), Booth y Ainscow, (2002), Blanco (2006) y Parrilla (2003), los componentes donde se hacen presentes dichas características son las estrategias educativas y didácticas que fomentan la participación de todos los alumnos tanto en las actividades escolares como en las que implican una relación con el resto de la comunidad. Mediante la participación, los alumnos se sienten valorados e importantes en el desarrollo de las dinámicas escolares y extraescolares, lo cual favorece su rendimiento y mejora escolar.
- *Atender a los alumnos que están en riesgo de deserción o fracaso escolar.* En este sentido, el apoyo continuo (Declaración de Salamanca 1994) es el componente a través del cual se brinda ayuda en las aulas ordinarias, o se coordinan programas de apoyo pedagógico, profesores especializados o personal de apoyo exterior para ayudar a los alumnos a superar sus dificultades en el aprendizaje.
- *Usar los recursos y la infraestructura de forma efectiva.* La tecnología de apoyo que facilite la libre circulación de material y equipo relacionado con necesidades educativas especiales, ayudas técnicas que faciliten el aprendizaje de los contenidos (Declaración de Salamanca 1994), así como el uso de los recursos que están disponibles en la escuela y en la comunidad (Booth y Ainscow 2002).
- *Utilizar diferentes procedimientos de evaluación de los aprendizajes.* La evaluación formativa (Declaración de Salamanca 1994) es el componente de la escuela inclusiva que se preocupa por revisar los procedimientos que se utilizan para valorar los aprendizajes, para que éstos sean eficaces y suficientes y dar constancia de los logros alcanzados y las dificultades que se deben superar.
- *Respetar las diferencias culturales, lingüísticas, raciales y/o religiosas de los alumnos, así como valorar y utilizar las diferencias como recurso en el proceso enseñanza-aprendizaje.* Conseguir una interculturalidad entendida como comunicación con las personas que son diferentes, convivir en la heterogeneidad respetando derechos y valores. En la formación de los profesores debe estar presente este componente lo cual implica un cambio en la mirada de los profesores hacia los alumnos (Martínez y Tiana 2005), y una actitud desprejuiciada hacia la diferencia. Asimismo, como mencionan Booth y Ainscow (2002), es importante utilizar las diferencias entre el alumnado como recursos de la enseñanza.

Los aspectos que caracterizan y dan sentido a la inclusión de todos los alumnos en el proceso educativo cobra sentido en la medida en que sus componentes se interrelacionan. En éstos, la interculturalidad cumple una función fundamental, entendiendo que no sólo es suficiente la aceptación y tolerancia de alumnos de diversas culturas en un centro escolar, sino que es necesario su reconocimiento y efectiva atención desde los diferentes componentes de la educación, desde el currículum y sus elementos hasta los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula.

Inclusión, Interculturalidad y Migración

Hablar de inclusión educativa e interculturalidad en contextos de migración implica considerar las condiciones que obligan a la gente dejar sus lugares de origen para buscar mejores opciones de vida cambiando “[...] sus maneras de pertenecer identificarse y enfrentar la opresión y la adversidad” (García 2006: 53). En los lugares a donde emigran, las personas se encuentran con otras estructuras culturales, y si estos lugares representan una fuente de bienestar, serán el punto de llegada de diferentes grupos socialmente excluidos, formando contextos de diversidad cultural.

Lo que hace la educación inclusiva es reconocer esta condición sustancial: la diversidad. No obstante, debe reconocer también los procesos de desigualdad en los que viven personas que optan por buscar oportunidades en nuevos pueblos o países para vivir y trabajar. Desigualdad que se hace presente tanto en sus comunidades de procedencia como en los lugares de acogida. En contextos de migración, la escuela debe contemplar que las personas “[...] no son diferentes sólo por su condición étnica, sino también porque la reestructuración neoliberal de los mercados agrava su desigualdad y exclusión.” (García 2006: 53). La escuela, para favorecer la inclusión social, debe pensar las consecuencias que dicha migración trae a los niños y niñas y las medidas más idóneas para favorecer su escolarización, teniendo en cuenta su realidad, además de valorar su diferencia.

Sánchez (2004) distingue cuatro modos de relación de las instituciones escolares en las realidades multiculturales con las que trabaja. Dichas relaciones son:

- *De asimilación*, la cual se basa en los principios de la cultura mayoritaria que incorpora la cultura de procedencia a sus prácticas educativas sin adaptaciones y sin tomar en cuenta otras aportaciones.
- *De diferenciación*, en la que las instituciones tratan de dar respuesta a las características culturales de los grupos minoritarios ofreciendo posibilidades paralelas de escolarización. Estos grupos son reconocidos, cada uno en su barrio y en su escuela pero sin interacción entre ellos.
- *De integración*, donde además del reconocimiento de las minorías culturales se reconocen sus derechos culturales y educativos asumiendo un trato igual para todos los alumnos sin hacer distinciones por su procedencia social o pertenencia a determinados grupos étnicos o culturales. En este sentido, todos asisten a las mismas escuelas con los mismos profesores.

Así, esta última es la que se identifica como de inclusión, dando posibilidades educativas equitativas, pero considerando las diferencias culturales entre los grupos y ofreciendo las opciones educativas más pertinentes procurando el beneficio de todos los alumnos y su enriquecimiento. Si bien Sánchez (2004) menciona que todos los grupos escolares son diversos, y que el respeto a la diversidad étnica y cultural es parte de la educación, destaca que, específicamente en el caso de las minorías étnicas provenientes de fenómenos migratorios, las acciones educativas encaminadas, por ejemplo, a la interacción educativa deben tener como base la atención a estos grupos. Esto es posible a través un proyecto educativo intercultural, en el que se integre no sólo

las aportaciones culturales de los grupos con presencia directa en la comunidad educativa, sino también aquellos que pueden resultar más alejadas. De esta manera, el objetivo principal de una educación intercultural es que el grupo cultural mayoritario reconozca y acepte como iguales a los otros grupos.

En el sentido apuntado, la escuela debe procurar la interculturalidad evitando el conflicto entre los hábitos, las costumbres y las actitudes de los alumnos con aquellos que la propia escuela promueve, por lo que la comunicación entre la comunidad escolar y los agentes involucrados en la educación de los alumnos migrantes —padres, profesores, administradores, trabajadores sociales, orientadores— es un elemento esencial. Chieh y Vázquez (2009) mencionan que, para lograr una efectiva comunicación, es necesario considerar los componentes culturales y raciales tanto de profesores como de alumnos, los elementos curriculares que posibilitan su inclusión y la formación del profesorado. Asimismo, estos autores consideran que en el análisis del contexto en el que se desenvuelven los alumnos, deben tomarse en cuenta el status económico de la familia, la influencia de la comunidad, el apoyo social con el que cuentan, su religión y visión del mundo, la actitud tanto de los alumnos como de los padres para aprender a vivir en una cultura diferente, sus razones para migrar y los conflictos que pueden existir dentro de la familia como consecuencia de un posible choque cultural.

El análisis pertinente de los aspectos que son parte de la cultura de los alumnos migrantes permite entender sus actitudes, así como contrarrestar los prejuicios que ante éstas puede haber. Sin un conocimiento de su bagaje cultural se corre el riesgo de malinterpretar sus conductas trayendo como consecuencia una inadecuada atención educativa.

Chieh y Vázquez (2009) recomiendan siete acciones que la escuela debe emprender para favorecer la inclusión de los alumnos en contextos multiculturales. Éstas son:

- desarrollo de un equipo profesional encargado de incrementar la competencia intercultural entre los estudiantes;
- aprendizaje de las culturas de los estudiantes a través del contacto directo con las familias y de actividades multiculturales;
- enseñanza del idioma del lugar de acogida para los padres y del idioma de los niños para los profesores y el personal de la escuela;
- incluir en el currículo la enseñanza de la cultura y de la historia de los lugares de procedencia de los niños migrantes;
- realización de talleres y portafolios sobre las diversas culturas presentes en la escuela;
- grupos de apoyo a los padres;
- realización de talleres informativos sobre el sistema educativo y aspectos legales que los padres deben saber.

Estas acciones marcan las pautas que permiten integrar a todos los alumnos en el desarrollo de las habilidades cognitivas y emocionales establecidas en el currículo, pero en un ambiente de diversidad y respeto, partiendo del conocimiento del otro y del aprendizaje de lo diferente.

La comunidad escolar debe trabajar conjuntamente en la lucha contra los obstáculos que impiden una escolarización exitosa de los alumnos que proceden de otro contexto cultural y que además, por sus condiciones sociales y económicas, son vulnerables de ser excluidos por una educación que no responde a sus necesidades. Ante esto, Carbonell (2002) afirma que la mejor actitud que deben tener los agentes educativos es la de profundizar en el conocimiento crítico de las condiciones sociales en las que realizan su trabajo, así como hacer de la escuela la casa de los aprendizajes básicos y el espacio de la comunidad teniendo como ejes fundamentales la concienciación, la confianza y la exigencia.

Mediante una educación que reconozca la diversidad cultural se podrá cumplir el objetivo principal de la inclusión educativa: evitar la segmentación en la escuela y en consecuencia, la estratificación de las sociedades. Al aceptar la diferencia, respetarla e incluirla como parte de un proyecto de formación que está dirigido a todos los alumnos y que toma en cuenta sus características personales y culturales, la escuela se convierte entonces en un factor de inclusión social. Por lo tanto, fomentar las prácticas escolares que segregan a los alumnos en grupos “especiales” sin considerar su incorporación al resto del alumnado en aras de evitar el fracaso escolar, lejos de beneficiar perjudica su desarrollo al alejarlos de un entorno real y al no incluirlos en un proyecto educativo común, propiciando su exclusión.

Sin embargo, para que la escuela sea un verdadero factor de inclusión social debe generar posibilidades de interculturalidad. En palabras de Carbonell (2002), el respeto y reconocimiento de la diversidad no es suficiente, ya que “el objetivo irrenunciable y definitorio de la educación intercultural no ha de ser el respeto a la diversidad, o el culto a la tolerancia, sino la convicción de que somos más iguales que diferentes [...]” (Carbonell 2002: 47). De esta manera, reconocer la diferencia en el ámbito escolar no es sólo darse cuenta de que está presente sino hacer posible una educación que posibilite la relación de todos los alumnos, tomando en cuenta la diversidad no para subsumirla a la cultura dominante sino para propiciar la comunicación y el intercambio en condiciones de igualdad, valorando las distintas culturas que pueden estar presentes en la escuela, sin menospreciar ninguna de ellas y destacando el potencial del contexto cultural de los alumnos para enriquecer el aprendizaje de todos.

Para lograr esto, Jiménez (1997) afirma que las prácticas escolares deben interactuar con la diversidad cultural en varios sentidos:

- A través de las actitudes que los profesores promueven entre los alumnos hacia la propia cultura y la de los demás. Estas actitudes pueden ser de tolerancia, de superioridad, inferioridad, etcétera.
- A través de las técnicas para guiar la influencia de las otras culturas en el alumno a dos niveles: la interacción cara a cara profesor-alumno e indirectamente en el acceso del alumno a otras fuentes de contacto cultural.

- A través de las reacciones del profesor ante la conducta del alumno, considerando las expectativas que tiene el profesor hacia el alumno, el tipo de refuerzos que utiliza y la retroalimentación y el nivel de exigencia.

Mediante la conciencia que los agentes educativos tengan, no sólo a través de las actividades que proponen a los alumnos, sino también de las actitudes hacia ellos, se podrán detectar prejuicios o elementos negativos acerca de la diferencia cultural. Esto implica un continuo trabajo colaborativo entre profesores, padres, administradores, consejeros, y el resto de las personas que intervienen en la educación de los alumnos, con la finalidad de alcanzar una formación integral de todos y no sólo de unos cuantos.

En contextos de migración, una parte de la diversidad cultural es la diversidad lingüística, por lo que la escuela orientada a la inclusión, debe considerar el multilingüismo dentro de las acciones educativas dirigidas a integrar efectivamente a todos los alumnos y procurar sus adquisiciones académicas.

Siendo la lengua un importante factor en las posibilidades de relación de los individuos con su entorno, autores como Sánchez (2004), Chien y Vázquez (2009) destacan la relevancia de retomar la lengua materna en la instrucción escolar de los niños migrantes, además de la enseñanza de la lengua del lugar de acogida o bien la lengua dominante.

Al respecto, la UNESCO (2003) estableció tres principios básicos que deben ser tomados en cuenta en la educación en contextos multilingües:

- *Apoyar la enseñanza de la lengua materna como medio para mejorar la calidad de la educación con base en la experiencia de alumnos y profesores.* Este principio se fundamenta en el supuesto de que la lengua materna es esencial en la educación inicial y en el alfabetismo, para lo que es necesaria la formación del profesorado y el material de lectura correspondiente.
- *Apoyar la educación bilingüe y multilingüe en todos los niveles educativos así como promover la igualdad social y de género como elemento clave de las sociedades lingüísticamente diversas.* Debe estimularse la comunicación y el desarrollo de la capacidad de diálogo primero en la lengua materna y luego en la lengua nacional oficial y/o en otras. Asimismo, el intercambio de profesores entre países posibilita el desarrollo de habilidades lingüísticas. Con respecto a la política educativa, hay que enfatizar la promoción de la enseñanza de las diferentes lenguas a través de la disposición de materiales en formato electrónico.
- *Reconocer la diversidad lingüística como un componente esencial de la educación intercultural para estimular el entendimiento entre diferentes grupos de personas y asegurar el respeto de los derechos fundamentales.* Este principio se basa en la afirmación de que los derechos educativos de las minorías como son las personas indígenas, debe ser respetada mediante la implementación del derecho de aprender la lengua materna, el derecho de aprender la lengua oficial así como las lenguas globales de comunicación. De

igual modo, este principio está orientado a la valoración positiva de la diversidad cultural a través de una reforma del currículo en el que se incluya la lengua, historia, cultura e identidad de las poblaciones minoritarias.

Las poblaciones que emigran llevan consigo un bagaje cultural propio, experiencias, costumbres, actitudes y hábitos que forman parte de su identidad y que se develan en los nuevos contextos de desarrollo. La escuela, siendo uno de los principales espacios en los que se evidencia dicho bagaje cultural, debe establecer las acciones más pertinentes para atender las diferentes manifestaciones culturales. Para que la educación sea realmente inclusiva tiene que reconocer que la diversidad lingüística es parte esencial, no sólo de la cultura de las personas sino también de su identidad, su autoestima y su medio para relacionarse, por lo que su inclusión en los proyectos de formación y los procesos de enseñanza-aprendizaje son fundamentales.

Para lograr la inclusión social de las poblaciones migrantes —considerando su gran vulnerabilidad y grado de marginación—, la escuela debe promover prácticas educativas dirigidas a grupos heterogéneos, teniendo en cuenta que “una educación homogénea basada en una información universal y estandarizada no genera mayor equidad ni democratización participativa.” (García 2006: 188). Los principios declarados por la UNESCO (2003) ponen de manifiesto que, para lograrlo, es necesario hacer un uso efectivo de todos los recursos materiales y humanos al alcance, desde la formación continua de los profesores hasta el uso de tecnología para el diseño y la difusión de materiales en diversas lenguas.

Experiencias exitosas de inclusión a partir de una Educación Intercultural

Estudiar los casos que logran la inclusión de los alumnos, a partir de modelos interculturales de educación, resulta útil para analizar los factores intervinientes de las *buenas prácticas* que se llevan a cabo en distintos contextos. A continuación se presentan dos ejemplos de proyectos educativos dirigidos a la inclusión, más allá de la simple tolerancia hacia la diversidad cultural, planteando opciones inclusivas a partir de un reconocimiento a las diferentes identidades culturales desde los distintos componentes y agentes educativos.

El primero es la investigación que realiza Gil (2005) sobre el caso de la *Radford Primary School* en Inglaterra. Esta escuela se caracteriza por un alumnado heterogéneo, proveniente de minorías étnicas hablantes de lenguas distintas al inglés y provenientes de zonas desfavorecidas socioeconómicamente.

Radford Primary School se caracteriza por tener los mejores resultados en inglés y matemáticas. Además, el desarrollo espiritual, moral, social y cultural de todo el alumnado son focos en el desarrollo de esta escuela. Los elementos que hacen de *Radford Primary School* una escuela inclusiva radican en un clima educativo que apuesta por la convivencia, el trabajo colaborativo y el desarrollo profesional del profesorado, la colaboración entre la escuela y la familia, así como el liderazgo y compromiso con el antirracismo.

A partir de la investigación que realiza Gil (2005) del caso *Radford Primary School* se distinguen las siguientes claves de una escuela inclusiva-intercultural:

- Relaciones positivas y constructivas entre el profesorado, el alumnado y las familias.
- Respeto a las diferencias entre las personas.
- Trabajo colaborativo entre los profesores y apoyo a su desarrollo profesional
- Altas expectativas en el logro educativo de los estudiantes y refuerzo positivo a su aprendizaje.
- Currículum relevante para el alumnado.

Siendo *Radford* una escuela pública que se caracteriza por la diversidad étnica, lingüística y religiosa de su alumnado, y por estar situada en las zonas más desfavorecidas socioeconómicamente de Nottingham (Inglaterra), se caracteriza por ser inclusiva atendiendo a las necesidades de los estudiantes, a sus características y al contexto en el que se desenvuelven.

Otro ejemplo de proyecto educativo inclusivo, con enfoque intercultural, es el que presenta Sánchez (2004), como respuesta a los fenómenos migratorios en Andalucía. Las medidas que se consideran se refieren a:

- Información a las familias y colectivos inmigrantes de los aspectos básicos de los procesos de escolarización y organización del sistema educativo del lugar de acogida.
- Campañas de sensibilización para la escolarización entre la población inmigrante.
- Acceso a servicios complementarios.
- Acceso a plazas en las residencias escolares para que el alumnado continúe sus estudios post obligatorios.
- Fomento de la participación del alumnado inmigrante en actividades extraescolares.
- Formalización de convenios con entidades para establecer la figura mediadora intercultural.
- Formación y asesoramiento específico para los profesores.
- Publicación de materiales de apoyo.
- Creación de aulas temporales de adaptación lingüística.
- Apoyo a programas para el aprendizaje y desarrollo de la lengua y cultura maternas.
- Elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de la lengua materna.

- Establecimiento de convenios con asociaciones, organizaciones o instituciones que trabajen con la población inmigrante.

De las medias planteadas por ambas experiencias es importante destacar el trabajo conjunto que debe realizarse desde la organización escolar hasta la concreción del proceso enseñanza-aprendizaje en las aulas, teniendo en cuenta la necesidad de participación de toda la comunidad educativa. Así, la comunicación con los padres de familia, la consideración de la cultura de procedencia de los alumnos y el fomento de la lengua materna son acciones que los incluyen educativamente y los forman en un contexto favorable para una escolarización satisfactoria y no excluyente, una educación que busca el desarrollo de las capacidades de todos los alumnos, reconociéndolos en todas sus dimensiones y no sólo en aquellas establecidas para grupos de la misma procedencia cultural y/o lingüística.

Conclusiones

Para lograr la inclusión educativa de poblaciones migrantes, desde un punto de vista intercultural, es necesaria la coordinación de todos los agentes que intervienen en la toma de decisiones educativas, desde los gestores, organizadores escolares y los encargados del diseño curricular, hasta las personas que están en contacto directo con el alumnado.

El trabajo conjunto que se realice debe estar dirigido a comprender la situación de los estudiantes, sus maneras o estilos de aprender, las competencias que han adquirido, de acuerdo con su contexto y aquellos que les serán útiles para desarrollarse en el mismo. Asimismo, tiene que reconocer los condicionantes derivados del hecho migratorio y establecer sistemas de evaluación pertinentes que valoren sus aprendizajes al llegar al centro escolar, durante el ciclo de formación y al concluir éste, para lo cual la evaluación debe ser continua y formativa, el sistema de certificación lo suficientemente flexible para adaptarse a sus condiciones de movilidad geográfica y a sus características de identidad, consecuencia de sus propios contextos culturales.

En síntesis, el papel de la educación intercultural en la inclusión de personas migrantes será el de favorecer el desarrollo de las competencias establecidas para los alumnos, de acuerdo con su edad y nivel académico, pero considerando sus formas de aprender, su códigos de expresión, su lengua y sus hábitos, para lo cual es necesario considerar los siguientes factores.

- Una **relación de integración** entre las instituciones escolares y las realidades multiculturales a través de las cuales se posibiliten relaciones educativas equitativas, reconociendo los rasgos culturales de todos y retomando sus aportaciones culturales en dinámicas de igualdad de oportunidades.
- El **análisis del contexto sociocultural y económico** de los alumnos y su familia, para lo cual es necesario mantener una comunicación con ellos y conocer los posibles choques culturales que pueden existir.
- El **reconocimiento de la diversidad lingüística** apoyando la enseñanza de la lengua materna, fomentando una educación multilingüe en la que todos se sientan identificados.

- La **formación de equipos profesionales** preparados para trabajar en contextos multiculturales y multilingües, en los cuales los profesores, coordinadores, directores y otros agentes educativos desarrollen competencias que favorezcan una escolarización sin prejuicios hacia lo diverso y lo diferente.
- La **incorporación en la enseñanza de la cultura y la historia** de los diversos grupos que llegan a las comunidades de acogida.
- Una **evaluación comprensiva y continua** a través de la cual se valoren los aprendizajes de los alumnos antes, durante y después del ciclo en el que permanecen en el centro escolar. Una evaluación que reconozca todos los aprendizajes y un **sistema de certificación flexible**.

Una educación que pretenda incluir a todos los alumnos independientemente de sus orígenes étnicos y lingüísticos deberá, paradójicamente, retomar su bagaje cultural para su educación. Una educación que tiene como objetivo incluir sólo a partir de la incorporación de los alumnos migrantes a los códigos del grupo cultural dominante está orientada a su exclusión y consecuentemente a su fracaso escolar.

Bibliografía

- Ainscow, M. y M. César. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, vol. XXI (3), 231-238.
- Ainscow, M., Muijs, D. y M. West. (2006). Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances. *Improving schools*, vol. 9 (3), 192-202.
- Blanco, R. (2002). "Prólogo a la versión en castellano para América Latina y el Caribe." en: Booth, T. y M. Ainscow. *Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4 (3), 1-15.
- Booth, T. y M. Ainscow (2002). *Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Carbonell, F. (2002). Las dificultades en la integración de los alumnos inmigrantes: síntomas y causas. Propuestas de mejora. II Jornadas sobre Interculturalidad en la Región de Murcia. Murcia: Universidad de Murcia.
- Chieh, L. y E. Vázquez. (2009). Schools consultants as agents of social justice for multicultural children and families. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, vol. 19 (1), 26-44.
- García, N. (2006). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Gil, I. (2005). Radford primary school: las claves de una escuela inclusiva. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3 (1), 617-628.

- Jiménez, C. (1997). *Pedagogía diferencial*. Madrid: UNED.
- Martínez, M. y A, Tiana (2005). *Educación, valores y cohesión social*. Taller No. 2 Calidad de la Ciencia y la Cultura. OEI. Consultado el día 28 de octubre de 2008 en: <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/Spanish/Organisation/Workshops/Background%20at-2-ESP.pdf>
- Parrilla, A. (2003). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. *Aula de innovación educativa*. Mayo, vol. XII (121), 43-48.
- Rivas, P. (2006). La integración escolar y la exclusión social: una relación asimétrica. *Educere*. Abril-junio, vol. 10 (33), 361-367.
- Sánchez, S. (2004). “Respuestas educativas a los fenómenos migratorios” en: Cuevas, M. et al. (Coord.). *Atención a la diversidad y calidad educativa*. Ceuta: Grupo Editorial Universitario.
- Stainback, S. y Stainback, G. (1999): *Aulas inclusivas*. Madrid. Pirámide.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. UNESCO y Ministerio de Educación, España. París: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2003). *Education in a multilingual world*. Paris: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.
- Wang, M.C.; Peeverly, S.T. y Catalano, R. (1987). Integrating Special Needs Students in Regular Classes: Programming, implementation, and Policy issues. En *Advances in Special Education*. Vol. 6. JAI Press Inc. Pp. 119-149.

La Ciudadanía desde la Diferencia: Reflexiones en torno a la Comunidad Sorda

A view of Citizenship from the Difference: Reflections about the Deaf Community

Ana María Morales García

Resumen

El propósito fundamental de esta investigación fue la construcción de una teoría sustantiva sobre la Comunidad Sorda de Caracas emergida de la narración e interpretación de los imaginarios simbólicos que como grupo lingüístico diferente han desarrollado y en el que la lengua de señas, como primera lengua, se convierte en vehículo de transmisión de creencias, valores y cosmovisiones. Una narrativa sobre las significaciones que construyen los Sordos frente a la vida. Dentro de estas representaciones surge el concepto de ciudadanía y el derecho a tener derechos desde la Diferencia. La metodología seleccionada se basó en el enfoque etnográfico y en el uso del Método Comparativo Continuo (Strauss y Corbin, 2002). El estudio se desarrolló en tres fases: Etnográfica, Interpretativa y Teórica. Participaron diez Sordos adultos (líderes comunitarios pertenecientes a distintos ámbitos sociales). A modo de conclusión, puedo señalar la necesidad de una pedagogía asumida desde la horizontalidad que permita accionar mecanismos educativos, lingüísticos y antropológicos para favorecer el acceso al mundo Sordo a través de su lengua y su cultura.

Palabras clave: Comunidad sorda, diferencia, ciudadanía, derechos sociales.

Abstract

The main purpose of this research was the construction of a substantive theory about the Deaf Community of Caracas. This research emerged from the account and interpretation of the symbolic imaginaries that the deaf community, as a different linguistic group, has developed and in which the sign language, as first language, becomes the vehicle for the transmission of beliefs, values and worldviews. The research is an account on the significances that the Deaf build towards life. Within these representations, the citizenship concept emerges, as well as the right to have rights from the Difference. The selected methodology was based on the ethnographic approach and on the use of the Continuous Comparative Method (Strauss and Corbin, 2002). The study was developed in three phases: Ethnographic, Interpretative and Theoretical. Ten Deaf adults (community leaders and part of different social spheres) participated. As a conclusion, I can point out the need for a horizontal assumed teaching technique that will allow to activate educative, linguistic and anthropological mechanisms, in order to favor the access to the deaf world through their language and culture.

Key words: Deaf community, difference, citizenship, social rights.

La relación con el Otro es una relación frente a frente, mirando al Otro que es un rostro sin nombre. Skliar, C. y Frigerio, G. (2005). Huellas de Derrida. Argentina: Del Estante, p.53.

Introducción

La Sordera representa una realidad multidimensional constituida por diversas aristas que dan cuenta de su complejidad. Ha sido abordada desde diferentes ópticas: lingüística, pedagógica, psicológica, social, médica, antropológica, cultural, filosófica y política. De igual modo, se añade la perspectiva que tienen los oyentes y la que tienen los Sordos. Esta complicada red de relaciones entre diferentes actores y factores desemboca inevitablemente, en situaciones que han constituido y siguen siendo nudos gordianos en una constante búsqueda por explicar la naturaleza misma de la Sordera.

La posición ideológica desde la cual se emprende este trabajo asume a los Sordos como un grupo lingüístico diferente, en el cual la lengua de señas, como primera lengua, los aglutina y se convierte en vehículo para la transmisión de valores y creencias, aspectos que denotan la presencia de una cultura propia. En consecuencia, el término *sordo* empleado básicamente para referirse a una situación audiológica empieza a sustituirse por mayúscula (*Sordo*) para hacer alusión a los agrupamientos sociales y a las identificaciones culturales que se desprenden de las interacciones de personas con pérdida auditiva. Esta diferencia es explicada con mayor detalle por Erting y Woodward (1979) y Padden (1980). Convención que sustentó este recorrido teórico, humano y etnográfico.

Sin embargo, se debe acotar que la referida convención no ha sido adoptada aún de modo general en la literatura especializada en español, así como tampoco en otras lenguas escritas académicas de origen europeo. Únicamente en inglés es posible encontrarla usada de modo coherente, sobre todo a partir de mediados de la década de 1980. Es más una recomendación de la Federación Mundial de Sordos que una obligación de carácter oficial. Oviedo (2003)⁴⁰ confirma esta postura cuando indica que la Sordera, escrita con mayúsculas, se refiere a una concepción socio-antropológica y no a una mera condición o carencia del sentido del oído. De esta manera, se entiende como una condición cultural más que biológica.

Los Sordos constituyen una comunidad particular por la presencia de una lengua y una cultura propias. Puede hablarse de una cultura Sorda en el sentido de reconocer modos de vida, valores, creencias y actitudes que les confieren un sello especial. Penetrar ese mundo de significaciones constituyó el eje rector de la presente investigación a través de la visión de los actores.

40 El Dr. Alejandro Oviedo, lingüista oyente venezolano, egresado de la Universidad de los Andes con Doctorado en Lingüística en la Universidad de Hamburgo-Alemania y pos doctorado en la misma universidad. En la actualidad, investiga sobre las lenguas de señas y cultura de las personas Sordas especialmente en Colombia y Venezuela por lo que constituye una de las voces más autorizadas en este tema.

La construcción del mundo en un grupo social que emplea una lengua con canales de recepción y expresión diferentes a las lenguas orales, como lo es la lengua de señas usada por los Sordos, debe implicar una relación también diferente con su entorno. Oviedo (2003) explica que la lengua de señas es un sistema lingüístico que se *habla* con las manos. Pietrosevoli (1989) añade que las lenguas de señas pueden ser definidas como se definen las lenguas orales. En otras palabras, como un sistema arbitrario de señas por medio del cual las personas Sordas realizan sus actividades comunicativas dentro de una determinada cultura.

En efecto, las personas Sordas conforman comunidades donde el factor aglutinante es la lengua de señas. Un código que ofrece todas las posibilidades de expresión tales como: contar chistes, discutir, narrar, argumentar, persuadir, informar, enamorar, describir y exhibir todos los matices lingüísticos de cualquier lengua natural. Oviedo (ob.cit.) sostiene que a través de años de lucha y trabajo, las comunidades de Sordos de muchas partes del mundo se han organizado y exigido que se reconozca su existencia y su derecho a ser considerados minorías culturales. Ese reconocimiento se basa sobre todo en la idea de que ellos constituyen comunidades minoritarias a través del uso de las lenguas de señas y por tanto son poseedores de una cultura que debe ser tomada en cuenta.

Razones por las cuales se desarrolló una narrativa a partir de sus testimonios como Sordos en torno a la vida misma, desde distintos ángulos y temáticas que abarcaron un complejo entramado de sentidos. Esta narrativa se mostró con la metáfora del Viaje, de un viaje hacia la diferencia, hacia el reconocimiento del otro. Una biografía que interpretó su mundo pero que al mismo tiempo permitió interpretarme a mi misma en el Otro.

Una de las aristas que mostró este entramado complejo de significaciones constituyó la ciudadanía o el derecho a tener derechos. Así, el tema de la discapacidad, como eje de un movimiento social de afirmación de derechos, cobra plena vigencia en este tiempo posmoderno. Cada vez se observa con mayor fuerza, el reclamo en la equiparación de oportunidades para todos aquellos grupos que conforman distintas minorías. Eroles (2002) asevera que la problemática de la discapacidad debe ser asumida como una construcción de ciudadanía. Esto es, como desde la diferencia –en el entendido de ser un derecho humano- se alcanza la participación social a través del ejercicio democrático.

Hasta ahora lo que ha primado son estrategias de la desigualdad o ideologías dominantes de distintos entes sociales que detentan el poder, situación que trae consigo la vulneración de derechos y formas de dominación social sobre grupos considerados tradicionalmente como excluidos. Estos grupos minoritarios, aglutinados por distintas razones- constitución étnica, uso de una lengua, religión, tendencias políticas, orientación sexual, etc.- tienen cada vez mayor conciencia sobre la necesidad del respeto a la dignidad humana. Ya por el solo hecho de ser personas han ganado el derecho a exigir la participación en igualdad de condiciones. Una participación que se traduce en el concepto de ciudadanía, o “el derecho a tener derechos” (Arendt 1993, p.67).

Hoy en día, forman parte de las citadas minorías, las personas con discapacidad, por ser ellos considerados como excluidos, desvalorizados y marginados de una sociedad caracterizada por el rechazo al diferente. Se percibe el dominio paternalista de una sociedad plagada de prejuicios y

negaciones hacia lo que se desvíe de sus normas. Así, todo lo diferente- se afirma desde ciertos modelos socio-culturales- debe ser invisibilizado. Sin embargo, recién ahora, a principios del siglo XXI, puede notarse un cambio radical en esta desvalorizada óptica. Un giro ideológico hacia un pensamiento humanista centrado en el reconocimiento de los derechos humanos.

Objetivos del Estudio

1. Narrar los sentidos otorgados por la Comunidad Sorda a su mundo como grupo diferente desde la perspectiva de los actores.
2. Categorizar el mundo de sentidos que caracterizan a la comunidad Sorda de Caracas desde una visión intersubjetiva.
3. Interpretar, desde la singularidad de la comunidad Sorda de Caracas, los hallazgos emergidos a partir de la comprensión de su cultura.

Marco Metodológico

El estudio realizado es de corte altamente cualitativo dado sus características, ya que aborda una realidad humana dinámica, interpretada desde un modelo dialéctico en el que el conocimiento es una creación compartida. Una vida social que necesariamente posee una naturaleza simbólica difícil de asir a menos que sea traspasada a través de ese prisma. Esto supuso un acercamiento a la comunidad Sorda de Caracas desde una óptica compleja, multidimensional y transdisciplinaria. Por tales razones, se empleó el método etnográfico sustentado en el Interaccionismo Simbólico. Como técnicas se aplicó la entrevista en profundidad y la observación participante. Se destaca de manera especial la participación de intérpretes en Lengua de Señas Venezolana (LSV) quienes se constituyeron en mediadores entre el investigador y los actores de este estudio

Participantes

En cuanto a los actores o protagonistas de la investigación, es pertinente indicar que de acuerdo con las características del diseño de la investigación se adoptó el llamado *muestreo teórico* propuesto por Glaser y Strauss (1967). Entendido como el proceso de recolección de datos que permite la generación de teoría a través de sucesivos estadios, determinados por los cambios en los criterios para seleccionar a los entrevistados de acuerdo con los aprendizajes que se hubiesen podido derivar de las fuentes de datos previos. En otras palabras, supone escoger a los participantes a medida que se desarrolla la investigación o de acuerdo con los datos que emerjan más que con base a un diseño previo, esto es, las personas Sordas más representativas de su comunidad, aquellos que mejor pudieran narrar sus vivencias como Sordos. Asimismo, el estudio se acogió al concepto de *saturación* teórica (Glaser y Strauss, ob.cit.) el cual comprende que la regla general al construir una teoría es reunir datos hasta que todas las categorías estén saturadas, es decir hasta que no aparezcan nuevos datos o éstos empiecen a repetirse.

Dichos argumentos establecieron hacer varias entrevistas con personas Sordas sin predeterminedar el número necesario para lograr esa saturación. No obstante, dada la riqueza en la información obtenida ésta se alcanzó con la realización de 10 entrevistas a profundidad con distintas personas Sordas.

Los Sordos participantes provienen de un estrato que puede calificarse como privilegiado en su comunidad. Unos concluyeron la primaria y el bachillerato y otros con estudios superiores o muy próximos a finalizarlos. Por otro lado, poseen empleos estables (algunos vinculados al área educativa); hacen uso de la LSV como lengua cotidiana; participan activamente en las asociaciones de Sordos en calidad de líderes, aportando valiosas opiniones y soluciones a muchos de sus problemas más comunes; tienen acceso a la información y al conocimiento; además manifiestan plena conciencia y orgullo de su condición Sorda.

Aproximaciones al concepto de Discapacidad

Las personas con discapacidad han sido catalogadas, históricamente, como “aquellas que poseen algún tipo de limitación física, sensorial o intelectual” (Pestana Correia 2005: 27). A partir de esta definición, se cree que las dificultades para realizar una actividad se asocian a su condición física, sin entender que son más bien, elementos ambientales y sociales los que cercenan su plena participación. Es la sociedad quien genera la discapacidad y la que crea barreras de exclusión.

En contraposición a esta perspectiva médica, se plantea un modelo social sustentado en una visión que engloba elementos contextuales y hace énfasis en una valoración positiva de la persona, en lugar de la tradicional clasificación centrada en la deficiencia. Es un modelo que “incorpora las categorías de bienestar y condición de salud como conceptos universales, necesarios para describir y entender la discapacidad” (Aramayo 2005: 32). Es decir, se toma en cuenta, el universo de los dominios de la vida humana, incluyendo los aspectos físicos, mentales y sociales que se consideran propios de quien tiene una buena vida, o lo que lo mismo, calidad de vida.

De acuerdo con esta nueva base conceptual, se entiende que la discapacidad es un término global que abarca los aspectos vinculados a la salud, bienestar y todos los elementos contextuales que intervienen en la vida de una persona. Dicho término implica tomar en cuenta factores ambientales, de interacción social, posibilidades de acción y de participación plena.

Ahora bien, el alcanzar este ideal de igualdad pasa, necesariamente, por el reconocimiento recíproco de todos los sujetos que componen una sociedad. Pero el hecho cierto ha sido considerar a la alteridad deficiente, sin voz ni rostro, válidos para descifrarse a sí misma. Son otros - *esos*, quienes ejercen el poder político, económico y cultural- los que hablan por *ellos*, quienes pretenden caracterizarlos e interpretarlos.

Se busca, con insistencia, nuevas formas de categorizaciones para explicarlos y colocarlos en términos políticamente correctos. En este sentido, Veiga-Neto (2001) sostiene que en la denominación genérica de anormales se incluyen diferentes identidades cuyos significados se establecen “discursivamente en procesos denominados políticas de identidad” (p. 165). Acota

Ewald (1993) citado por Veiga-Neto ob. cit. que, “saber cómo se efectúa la división entre lo normal y lo anormal constituye todo un problema. Se comprende que ella nunca expresará una ley de la naturaleza; tan sólo puede formular la pura relación del grupo consigo mismo” (p.166).

El discurso sobre la alteridad deficiente se ha puesto distintos ropajes, que tratan, ilusoriamente, de describir a las personas fuera de la norma. Aparecen términos como anormales, minusválidos, raros, incapacitados, sub-normales, impedidos, excepcionales, retrasados y más recientemente, con necesidades educativas especiales o discapacitados. Se hace un intento por ordenar, clasificar y homologar una terminología que denota relaciones de poder muy lejos de la verdadera esencia de estos grupos de personas, que son simplemente diferentes. El uso de dichos términos a lo largo de un pasado reciente, no ha hecho cambios significativos en la definición de lo que es la diferencia. Al respecto, Morales (2006) argumenta:

“Entender la diferencia, más que conceptualizarla, pasa por asumir que ella no es un estado transitorio, no deseable y que será transformado por prácticas especiales hasta llevarla a la integración social, en un nuevo reto por normalizar las condiciones de igualdad. La diferencia debe ser reconocida y aceptada en su justa dimensión de diferencia, sin ambigüedades ni hipocresías, sin etnocentrismos, ni discursos colonizadores que pretendan cambiarla o modificarla hasta reducirla” (p.7).

Las ideas precedentes llevan a otra relación íntimamente vinculada con las anteriores, como lo es la de inclusión-exclusión. Frente a ella, surgen interrogantes como: ¿quiénes son los incluidos?, ¿qué los hace estar incluidos?, ¿es esto una condición permanente?, ¿ser diferente o salirse de una “supuesta” norma marca la exclusión?, ¿qué permite estar incluido? entre muchas otras que me inquietan.

¿Inclusión-exclusión: caras de una misma moneda?

Asistimos a un nuevo tiempo, en el que términos como inclusión, integración, diversidad o diferencia, parecen estar en permanente discusión en una sociedad que busca respuestas cónsonas para un grupo históricamente excluido. Términos que son analizados bajo la lupa de una crítica que pretende develar verdades o democratizar acciones en diversos órdenes. El problema no se centra en buscar nuevas formas de denominación bajo la falsa creencia de haberlo resuelto, cuando en realidad lo que se ha hecho es disfrazarlo o encubrirlo. En dicha dirección, Duschatzky y Skliar (2001) se plantean:

¿Será cierto entonces que todo lo sólido se desvanece en el aire? ¿Qué nuevas retóricas son nuevos discursos, otros modos de nombrar? ¿Qué por ejemplo el llamado a la tolerancia viene a quebrar una historia construida sobre la expulsión de la diferencia? ¿Que la atención educativa a la “diversidad” constituye, finalmente, la práctica de una educación para todos? ¿Que el multiculturalismo supone un diálogo entre las diferencias, una democratización de las relaciones de poder y finalmente, una forma de suturar algunas de las infinitas caras de la expulsión social? (p.186).

La integración social de personas con necesidades especiales, discapacitadas, impedidas, minusválidas, excepcionales o anormales (diversos son los términos o formas que ha asumido

la deficiencia, de acuerdo a variadas representaciones del fenómeno) han generado, y siguen generando, distintos abordajes o pudiera expresar, interpretaciones múltiples según la ideología reinante. Unas, parten de un enfoque médico, en el que se aspira normalizar las condiciones físicas o compensar déficits sensoriales como ya explique supra. Otras, son de tipo pedagógico en los que se busca la incorporación al mundo escolar y laboral. Hasta las más recientes que se orientan hacia lo político, cultural y social en demanda de sus derechos como ciudadanos.

Esta relación entre discapacidad y derechos humanos desemboca, como anuncié en párrafo precedente, en el concepto de ciudadanía. Un concepto que conlleva el derecho de las personas con discapacidad a tener derechos, aunque parezca un juego de palabras o un sin sentido. Por el contrario, supone el ejercicio pleno de la democracia. Es reconocer sus rostros, oír sus voces y visibilizar su naturaleza diferente.

Sin embargo, en el intento por reconocer las diferencias, surgen conceptos problematizadores como lo son la diversidad y la multiculturalidad. Términos emergentes de la posmodernidad en una suerte por encontrar respuestas que llenen los vacíos que la misma sociedad ha creado. Una sociedad cargada de desigualdades e incongruencias que no encuentran un espacio coherente para su participación social. Skliar (1998) vislumbra que la utilización del término diversidad esconde tras de sí “una típica estrategia conservadora para contener, justamente, el sentido de la diferencia cultural” (p.25). Sostiene que diversidad y diferencia no son sinónimos, sino más bien determinaciones políticas opuestas.

Por otra parte, cuando se emplea el concepto de multiculturalismo para indicar la existencia de variadas culturas dentro de un contexto social determinado, o sea, culturas que giran alrededor de una sociedad que alberga esa supuesta convivencia se crea un falso consenso que pretende ordenar lo que no ha podido ordenar. De acuerdo a ello “es posible afirmar que el multiculturalismo es uno de los reflejos más significativos de la crisis de la modernidad: no será entonces una respuesta sólo políticamente correcta en relación con la desigualdad, las exclusiones, los genocidios?” (Skliar 2001: 6).

El multiculturalismo manipula la idea de la diversidad para poder encubrir cierto tipo de asimilación: los diversos grupos que componen la cultura son considerados como agregados, como elementos que dan cierto colorido a la cultura dominante (Bhabha 1994; Skliar 2001; Zizêk 1998 y otros). Entre esos otros, están indefectiblemente, los discapacitados, denominación actualmente empleada para sustituir las anteriores, pero que en definitiva mantiene la misma distancia con lo normativo, con lo estable. Pareciera ser el multiculturalismo “una autorización para que algunos otros continúen siendo esos otros, pero ahora en un espacio de legalidad, de oficialidad, una suerte de convivencia sin remedio. (Skliar, ob.cit). Sin embargo, Aramayo (ob.cit) sostiene que lo correcto es hablar de personas con discapacidad, no de discapacitados: “*No tiene sentido manejar un concepto abstracto, descarnado, un término vago, muy amplio, deshumanizado, mucho menos quedarse en adjetivos y epítetos que, día a día, adquieren un marcado sentido peyorativo. Tampoco se debe perpetuar una cultura discapacitante llena de adjetivos descalificativos como minusválido, impedido, retardado, discapacitado o mongólico. Referirse a personas es reivindicar la dignidad humana*” (pág.7).

Por consiguiente, es en el espacio comunitario donde se manifiesta la discapacidad. Es la sociedad quien crea barreras, dificulta la participación, impone reglas y genera la exclusión, a pesar de que pregona la inclusión. Una sociedad que parece estar interesada en mantener las desigualdades y la exclusión para no enfrentar su propia decadencia, su crisis frente a lo diferente. El propio Aramayo acuña el término “discapacidad social”, para referirse a un marco conceptual en el que se desenvuelvan las acciones que promuevan la eliminación de barreras; un determinado contexto sociohistórico en el que se identifiquen políticas públicas, servicios e instituciones. Es decir, el escenario concreto de una realidad donde se desarrollen los acontecimientos que permitan emprender acciones, asignar responsabilidades y detectar las barreras que mantienen esa discapacidad.

Discapacidad y Comunidad Sorda

En el caso de la comunidad Sorda se aprecia una percepción distinta a la planteada. Ellos no se autodefinen como personas con discapacidad, sino individuos diferentes, muchos incluso se consideran biculturales en lo que parece haber una clara conciencia de su naturaleza lingüística, sin que lleguen a representar grandes barreras de exclusión, como las existentes en otros grupos. De seguido algunas de sus comentarios en torno a este tema:

“Los sordos no estamos discapacitados. Nos sentimos diferentes, necesitamos de una educación diferente. No requerimos de una educación especial. El sordo tiene un idioma diferente que no tienen los otros grupos ubicados dentro de la educación especial, ustedes deben considerar eso. En el Ministerio de Educación debería haber sordos dirigiendo y asesorando lo que tiene que ver con su educación”.

“Los sordos lo único que tenemos es que no oímos, no nos sentimos discapacitados. Nos sentimos diferentes”

“Ser sordo para muchos como yo, es simplemente no oír; pero ser sordo es mucho más que eso. Yo desperté y tuve conciencia de ello hace sólo 3 años. Yo puedo decir ahora que es pertenecer a una minoría lingüística, que es una cultura diferente y que tiene que ver con los derechos y con las luchas. En resumen, para mí, ser sordo es ser feliz, pero a veces me siento limitado de no poder entenderlo todo. Hay situaciones que me limitan, por ejemplo cuando tengo que asistir a un evento y no tengo intérprete que me asista”.

Los Sordos se asumen desde la diferencia; una diferencia centrada en el uso de una lengua minoritaria que les conduce a reclamar su derecho a un intérprete sin que esto represente para ellos una discapacidad. Esto es como la Sordera se percibe como una forma de vida; una manera de ser; una experiencia visual que comporta una cultura propia. Por tanto, desde esta óptica socio-antropológica, se plantea la necesidad constante de conquistar derechos sociales en procura de mayores y mejores condiciones de vida, en las cuales se les garantice el derecho lingüístico de hablar una lengua distinta a la de la mayoría, con todas las implicaciones que ello contiene.

Es predecible avizorar que al poseer la certeza de tener derechos como persona dentro de una sociedad, se está gestando al mismo tiempo, el concepto de ciudadanía. No obstante, Eroles (ob. cit.) indica que este concepto hace alusión a una práctica conflictiva vinculada con el poder. Dicha perspectiva, parte de la premisa “del derecho básico a tener derechos” (Arendt 1993: 74) como se mencionó supra, pero se explica que la construcción de ciudadanía y su ampliación constante hasta incluir a la totalidad de los habitantes de una comunidad democrática, parece constituir uno de los más significativos desafíos del presente y una lucha permanente por alcanzar justicia social.

La ciudadanía puede asumirse en su sentido extenso, cuando se involucra a todas las personas cualquiera sea su condición en el derecho a tener derechos. Es asegurarse que cada quien sea tratado como miembro pleno de una sociedad de iguales. Por consiguiente, se establece una relación directa entre derechos humanos y ciudadanía que desemboca en la construcción de políticas públicas destinadas a la plena participación en igualdad de oportunidades. Demo y Oliveira (1997) definen a la ciudadanía como la competencia para construir el desarrollo humano sostenible, que surge de los siguientes elementos:

- a) la capacidad de comprender críticamente la realidad
- b) intervenir de manera alternativa a partir de esta conciencia
- c) promover la capacidad organizativa de la comunidad

Estos elementos se muestran en franco desarrollo en la comunidad Sorda. En primer término, se observa una creciente lucha por alcanzar la igualdad de derechos sociales en distintos ámbitos de competencia (laboral, educativo y político principalmente) que dan cuenta de un despertar político en torno a la diferencia. Al mismo tiempo, plantea el hecho de que la ciudadanía no se otorga o se regala graciosamente, más bien es una conquista, una legítima lucha por convertirse en actores de un tiempo y de un espacio histórico determinado o el derecho a tener derecho. Así lo expresaron ellos:

“Los sordos no somos menos que los oyentes, somos diferentes, podemos hacer las mismas cosas que ellos siempre y cuando tengamos las competencias y la preparación para ello. Yo puedo hacer lo mismo que un oyente si me lo explican, soy tan capaz como él. Ellos no son más por ser oyentes, es que han tenido otras oportunidades, tienen la audición, yo no”.

“Yo veo que no hay un trato de “tú a “tú” con nosotros los sordos”.

“No veo diferencia entre ser sordo y ser oyente. La diferencia está en tener empleo, que me paguen bien, en tener educación, en tener familia, hijos. Yo desarrollo mi vida, hable o no hable, así como lo hacen los oyentes”

“Los derechos deben ser iguales para todos”.

“Deben ganar el mismo sueldo, no pueden ser menos que los oyentes”.

“Pero independientemente que tengas una limitación como los Sordos, el no oír o no hablar la lengua de la mayoría, no significa que no tengas derecho a la salud, a un trabajo digno y bien remunerado o a la educación; a ser un ciudadano como cualquier otro. ¿No te parece?”

“No podemos esperar a que el sordo hable inteligiblemente para que sea ciudadano y reclame sus derechos. Muchos han invertido años de su vida tratando de hablar sin conseguirlo”

Otro de los aspectos aludidos, tiene que ver con la participación. Esta brota al tomar conciencia de las diferencias. En otras palabras, es sintiéndose diferente como se internaliza la urgencia por ser ciudadanos. Ya no basta el reconocimiento como persona, se vuelve un mandato el derecho a tener derechos; a ser considerados miembros importantes de un conglomerado social; a que sean satisfechos sus requerimientos mínimos, pero al mismo tiempo, optar por la voz y el voto de quienes tienen algo que decir; de quienes construyen opinión y dejan atrás la impuesta condición de invisibilidad.

Esa conciencia implica ya no tener que parecerse a los otros, a los supuestamente incluidos, a los que pertenecen a la mayoría, a los que hablan la lengua de muchos, a los que detentan el poder para obtener el estatus de ciudadano; ya no es mimetizarse para intentar ampliar los espacios de participación. Es, siendo uno mismo, con sus modos de vida, formas de simbolizar la realidad, culturas, lenguas, inteligencias o estrategias de aprendizaje distintas- acceder a todos los ámbitos en igualdad de oportunidades.

Es interesante resaltar la idea de Eroles (ob.cit.) cuando plantea que al hablar de ciudadanía y discapacidad no debe confundirse con victimización. Es decir, no relacionar ciudadanos con víctimas, particularmente cuando se alude a grupos pertenecientes a minorías. Por el contrario, es vincular este asunto con la construcción de un nuevo sujeto: el “ciudadano discapacitado” (op.cit.: 27). Ese que es *“capaz de descubrirse a sí mismo como parte de un colectivo que puede contribuir a construir una sociedad más justa, más inclusiva, más abierta a la integración social”* (op.cit.28).

En este sentido, Molero (2002) recomienda sustituir el concepto de asistencia de personas con discapacidad por el de promoción humana pues *“el considerar que la cobertura de las necesidades de las personas con discapacidad sea una cuestión de derecho ha llevado a poner en el centro a la persona, a equipararla con las demás personas, a ser un ciudadano”* (p.93). Explica que no es alguien al margen de la vida social, objeto del buen corazón de la gente o que ha sufrido mucho, y por ende, debemos compadecernos de su desgracia. Es por el contrario, un individuo al que se le reconoce como tal, desde esa mirada de la promoción, movida por la justicia y se le garantiza su autonomía para la plena participación en el esquema social.

De acuerdo a lo planteado, para alcanzar la ciudadanía parece indispensable el tránsito por un proceso educativo que conlleve a la construcción de sujetos críticos, éticos, competentes para

hacer valoraciones; al mismo tiempo que emitir juicios políticos o expresar sus opiniones. Esto es una pedagogía para la ciudadanía. El siguiente comentario es una muestra de ello:

“En las escuelas de oyentes debe enseñarse que existen diferencias y deben ser respetadas. Que hay personas que hablan lenguas distintas. Enseñarlo desde muy temprano para combatir la discriminación”

Al hacer mención de una pedagogía para la ciudadanía surgen inevitablemente, algunas interrogantes en cuanto a la situación de los Sordos, pues ¿cómo se puede ser crítico, ético y competente para emitir juicios u opiniones sin información? ¿Cómo se tiene acceso a ella sin una lengua? Problema recursivo que remite de nuevo al rol medular que juega la lengua de señas en sus vidas, no sólo para comprender el mundo, acceder al conocimiento o expresar sus sentimientos, sino para convertirlos en ciudadanos. En otras palabras, la participación plena sólo será posible por medio del uso de la lengua de señas como instrumento para el goce de la ciudadanía. Es la necesidad por alcanzar igualdad de derechos, posible a través de la decidida participación como comunidad. Aquí algunas de sus ideas sobre este tópico de la participación plena:

“Se habla mucho de los derechos humanos, de respeto, de tolerancia, de una mejor educación. Todas esas cosas son muy importantes para los sordos a nivel mundial”

“Los sordos debemos participar en política, exigir nuestros derechos”

“En la comunidad sorda hay distintas tendencias políticas, pero no saben por qué están de un lado o del otro. Yo les pregunto y me dicen “me lo dijo mi mamá o mi papá” pero no saben explicar por qué, no tienen opinión, no saben razonar

“Los sordos deben conocer sus derechos, conocer de política, no nos llega la información completa”

La necesidad de participación y reconocimiento por sus derechos como colectivo diferente, es producto, a su vez, de la conciencia que tienen sobre el estigma que aún significa ser Sordo en la sociedad. Es decir, se perciben en desventaja frente a la mayoría oyente, quienes ejercen múltiples controles discriminatorios. Veamos sus testimonios en relación a la discriminación social de que son objeto:

“Yo creo que la mayoría de los sordos no son muy honestos o correctos, más bien son vivos pues tratan de buscar oportunidades. No se sienten aceptados, por el contrario discriminados”

“Sí, claro que hay mucha discriminación. No sólo con los oyentes, sino en el mismo grupo de discapacitados. En los eventos que se hacen, a veces ni contratan intérpretes. En muchas conferencias no tener intérprete es una forma de discriminación”

“La comunidad sorda desconfía permanentemente de los oyentes. Estamos como predisuestos a ser discriminados. Piensan que no los van a aceptar. Tenemos miedo a ello. Yo conocí a una muchacha sorda que se la pasaba todo el tiempo con oyentes, era como un sueño parecerse a ellos, pero en verdad no disfrutaba nada, no tenía identidad, no cuadraba allí”

“Yo pienso que a muchos sordos se les ha hecho creer que pertenecen a una segunda categoría y las personas que oyen a la primera. Pero eso no es así”

“Hay mucha descalificación. No hay respeto por nuestra diferencia”

“Hay bastante discriminación social con los sordos, en especial en los trabajos. Nos llaman mudos, hay mucha ignorancia por parte de los oyentes”

“Voy a darte un ejemplo: en un restaurante de Caracas, estaba con mis amigos sordos cenando. El mesonero nos veía raros como si fuéramos vacas. No le hice caso, pero cuando fui a pagar con mi tarjeta Visa no quiso aceptarla, dudó de mi capacidad de pago por ser sordo. No podía creer que yo tuviera una tarjeta de crédito. Tuvo que intervenir una persona oyente y explicarle que yo tenía los mismos derechos. En efecto, confirmó la tarjeta y pude pagar la cuenta, pero no le di propina”.

“Si la hay. Se presentan muchas trabas para que te den una tarjeta de crédito si saben que eres sordo. Los problemas son frecuentes, necesitas de una palanca para que te la otorguen. En el Banco de Venezuela luché durante seis meses para que me la dieran. Averiguan cuanto ganas. Es muy difícil con los sordos para comprar carro, vivienda o hasta para una licencia de conducir. En Estados Unidos es distinto. Allí te colocan en la licencia SORDO y cualquier problema viene un oficial que habla lengua de señas y ya”.

La discriminación social que sienten como Sordos, se extiende también a otras condiciones como el género u origen étnico:

“Pero a las mujeres sordas las han discriminado doblemente. Las mujeres sordas no expresaban nada, ningún maltrato, siempre han sido muy sumisas. Mientras que los hombres sordos no. Aunque también depende del nivel educativo”

“A mí me parece que hay más problemas siendo sordo y negro, es como una doble discriminación”

Asimismo, toca el ámbito educativo y es el maestro oyente quien discrimina, quien decide, quien tiene el poder:

“Hay discriminación muy pesada. Por ejemplo, las maestras ponen límites en la información que les dan a sus alumnos sordos, porque ellas tienen el poder de decisión sobre lo que deben o no aprender los niños”

Los aspectos antes citados (conciencia de la diferencia, igualdad de derechos, participación plena, pedagogía para la ciudadanía y discriminación social) desembocan en un constructo muy debatido, como lo es el de liderazgo. Este se asume como imprescindible a la hora de combatir situaciones calificadas como discriminatorias.

Existe, en la comunidad Sorda, la urgencia por construir una ciudadanía a través del ejercicio democrático de sus derechos. Evento que no podrá ser cristalizado sino pasa por la consolidación del liderazgo. Se habla, incluso, de una “ciudadanía Sorda” (Perlin 1999) o la plena conciencia de su participación social. Sin embargo, este hecho es percibido por ellos como conflictivo, pues ha sido difícil formar líderes en su comunidad:

“Sí hay líderes dentro de la comunidad pero son muy individualistas. No piensan en el colectivo sordo, pareciera que quisieran perpetuarse en el poder, no le dan la oportunidad a otros. Recogen información y se la quedan, no la divulgan. No multiplican liderazgo”

“La política dentro de las comunidades de sordos es muy pobre porque las personas líderes quieren ser por siempre. Se ve que no hay elecciones limpias en la federaciones de Sordos, manipulan la información”

En general, se puede afirmar, que los Sordos manifiestan la presencia de un creciente liderazgo en el seno de su comunidad, producto de luchas históricas. De igual modo, resalta que el intercambio entre las comunidades Sorda y oyente es una realidad necesaria, como parte de lo que se denomina integración social. Los Sordos insisten en que es imprescindible tal intercambio:

“Los sordos no pueden estar alejados de los oyentes. Ambas comunidades deben hacer intercambios”

“Yo veo la integración social como el intercambio entre ambas comunidades. La comunidad oyente debe interesarse por la cultura del sordo y los sordos por la de los oyentes. Debe haber un respeto mutuo”

“Es necesario el intercambio, pero cada comunidad tiene un espacio propio, dinámicas distintas, lenguas diferentes”

Lo anterior nos remite a un tema ya abordado, vinculado a la conflictividad que surge cuando se tiene una lengua y culturas distintas a la oficial dentro de un país, como es el caso de los Sordos. Me estoy refiriendo a la planificación lingüística (PL en adelante), definida así:

Este hecho se da por el uso de una lengua distinta (la lengua de señas) a la oficial en su país de origen que determina costumbres, valores, creencias y una visión propia del mundo. Tal situación acarrea una serie de problemas o conflictos de orden lingüístico, educativo, social y cultural que demandan soluciones integrales y ajustadas a esa realidad particular (Morales 2004: 58).

La PL es concebida como planificación de cambios deliberados en las formas de uso del lenguaje. Los responsables de tales cambios deben adoptar decisiones de política y filosofía educativa sobre

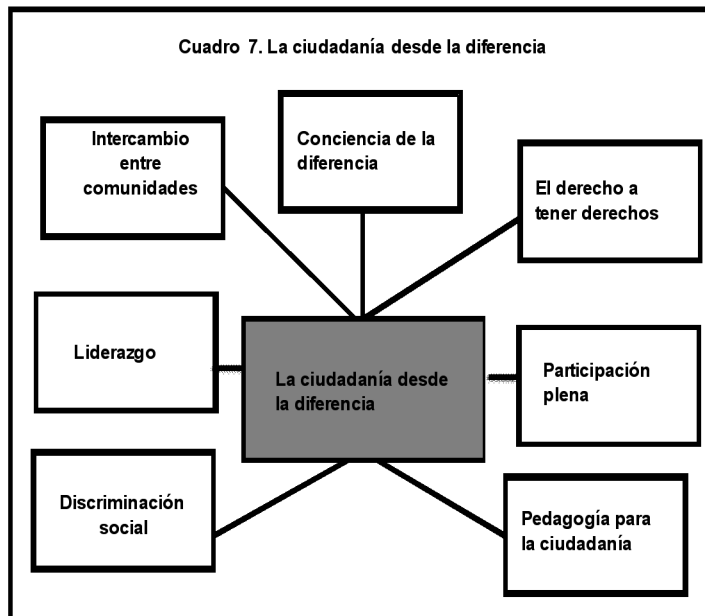
la base de realidades lingüísticas. A veces se emplea política lingüística como sinónimo, pero el más popular y común sigue siendo el de PL.

Acota Serrón (1993) que cada lengua tiene su peculiar forma de describir la realidad y de vincularse con ella, y esto determina los aspectos lingüísticos de los objetivos a contemplar en una planificación lingüística. La PL es concebida como política de Estado en materia lingüística, cuando aparecen realidades que pueden generar conflictos culturales o sociales por el uso de lenguas distintas a la oficial. Así, se plantea la necesidad de que los gobiernos determinen los aspectos fundamentales de una política integradora en la que debe estar contemplada la integración lingüística.

Es decir, cuando surgen situaciones que son catalogadas como bilingüe-biculturales es necesario recurrir a una PL, la cual contenga soluciones ajustadas a cada realidad particular (Oliveras 2000). Ella debe fomentar y promocionar en todos sus proyectos, la integración y los intercambios. De tal forma que cada grupo apoyará la difusión de su lengua en los demás, pero como contrapartida necesaria, deberá incentivar a sus miembros para el aprendizaje de las lenguas de las comunidades vecinas y del conocimiento respetuoso de sus culturas; sólo de esta manera, será posible una efectiva integración sin extraviar la identidad. Esto es participar de otras culturas sin perder la propia; es un tránsito hacia la interculturalidad.

Se ha visto que el concepto de ciudadanía cobra una nueva dimensión cuando se está en presencia de personas con discapacidad. Puede decirse que se potencia al constituirse en un derecho innegable de cualquier individuo, más aún si éste es portador de alguna diferencia. No obstante, es un derecho que sólo podrá ser ejercido a través de la participación en igualdad de oportunidades y de una educación que conduzca a la toma de conciencia del papel que les corresponde jugar en la sociedad.

El esquema que sigue muestra un resumen del análisis efectuado:



Cuadro elaborado por la autora

Referencias

- Aramayo, M. (2005). *La Discapacidad, construcción de un modelo teórico venezolano*. Caracas: UCV-Fondo Editorial de la Facultad de medicina.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós
- Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. Deis: Routledge-London, Demo, P. y Oliveira, L. (1997). *Ciudadanía y derechos humanos desde la perspectiva de las políticas públicas*. Cuadernos de la Cepal: Vol. 79 (pp.34-45). Chile.
- Duschatzky, S. y Skliar, C. (2001). *Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y la educación*". En Larrosa, J; Skliar, C. y otros. (Eds.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia* pp.185-212. Editorial Aguazul. (Argentina)
- Eroles, C. (2002). *La discapacidad como eje de un movimiento social de afirmación de derechos*. En Eroles, C. y Ferreres, C. (Comp.), *La Discapacidad: Una cuestión de derechos humanos*. (pp. 202-225).
- Erting, C. y Woodward, J.(1979). *Sign language and the deaf community*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Glasser, B y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for comparaison avec d'autres approches apparentées*. In Poupart, J. Deslauriers, J-P Giroux. *The qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter
- Molero, P. (2002). *La problemática asistencial y de promoción humana de las personas con discapacidad, en tiempos de ajuste*. En Eroles, C. y Ferreres, C. (Comp.), *La Discapacidad: Una cuestión de derechos humanos*. (pp.93 102).
- Morales, A.M. (2006). *Problematizando el concepto de integración social: Un debate sobre la alteridad en la educación especial*. *Dialógica* 3, 97-123.
- Morales, A.M. (2004). *Planificación lingüística y comunidad sorda: Una relación necesaria*. *Sapiens* 5, 39-52.
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: Estudio del choque cultural y los malentendidos*. España: Universidad de Barcelona.
- Oviedo, A. (2003). *Algunas notas sobre la comunidad sorda venezolana y su lengua de señas*. En *Cuadernos Edumedia* 3, 12-20.
- Padden, C. (1980). *The Deaf Community and the culture of deaf people*. En *Sign Language and the Deaf Communities*, ed. Charlotte Baker and Robbin Battison. Silver Spring, MD: National Association of the Deaf.
- Pestana Correia, L. (2005). *Integración de personas con discapacidad en la educación superior en Venezuela*. Caracas: IESAL-UNESCO-IPASME

- Pietrosemoli, L. (1989). La lengua de señas venezolana. Ponencia presentada en el I Seminario de Lengua de Señas Venezolana, Mérida, Venezuela
- Serrón, S. (1993). Introducción al estudio de la planificación lingüística internacional. UPEL-IPEMAR
- Skliar, C. y Frigerio, G. (2005). Huellas de Derrida: Ensayos pedagógicos no solicitados. Buenos Aires: Del estante.
- Skliar, C. (2001). Travestismos discursivos, alteridad y producción de la diferencia en la escuela. Ponencia presentada en el Seminario Internacional de Educación, 28 al 30 de noviembre. Edo. Monagas-Venezuela.
- Skliar, C. (1998). La epistemología de la educación especial. En Divito, M.I. (Comp.), Debates actuales en educación especial. pp.19-39. Argentina: Universidad Nacional de San Luis.
- Veiga-Neto, A. (2001). Incluir para excluir. En Larrosa, J; Skliar, C. y otros. (Eds.), Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia. pp. 165-184. Argentina: Aguazul
- Zizëk, S. (1998). Multiculturalismo o la lógica del capitalismo multinacional. En Frederic Jameson & Slavoj Zizëk. (comps.), Estudios culturales. Reflexiones sobre multiculturalismo (pp.120-129). Buenos Aires: Paidós.

Conclusiones y reflexiones respecto de la Educación Infantil ofrecida a niños y niñas de los pueblos originarios de América Latina

Conclusions and reflections about the early education offering to children of the original peoples of Latin America

Ofelia Reveco Vergara

Resumen

El siguiente artículo da cuenta de un estudio realizado por el BID respecto de la calidad de las modalidades de atención a las cuales asisten los niños/ as afro descendientes y pertenecientes a los Pueblos Originarios (Reveco, O; Cruz, A; Thompson, J. 2005). Dicha investigación, a través de un diseño cuanti-cualitativo, pretendió responder a dos preguntas sobre la educación que la primera infancia estaba recibiendo; una primera referida al acceso a la Educación Infantil y, una segunda respecto de la calidad de dicha educación. La investigación se realizó durante el año 2005 en tres países: Colombia, Ecuador y Perú; consideró trabajo con fuentes documentales, con estadísticas oficiales y otras fuentes de dicho tipo, con trabajo empírico que contempló visitas a diversas modalidades de Educación Infantil que estaban disponible para los niños/ as de los dos grupos antes señalados. En este artículo se consignan las principales conclusiones y la reflexión realizada a partir de los principales hallazgos de dicho estudio y sólo en lo que respecta a la población de nuestros Pueblos Originarios. En algunos casos, la información presentada corresponde a datos textuales del estudio y, en otros a variaciones sobre el texto original.

Palabras claves: Investigación, educación infantil, educación preescolar, educación intercultural bilingüe, educación indígena

Abstract

The following paper gives information about a study done by BID. This study was related to quality of different educational and care approaches of centers where children who are afro descendent and form original peoples are attended. This research was done through a qualitative and quantitative design and tried to answer some questions related to the kind of education that early infancy is receiving; a first one was referred to the access to educational system of infants and a second one was related to quality of these educational centers. The research was done during 2005 in three countries: Colombia, Ecuador and Perú; it considered some documental sources, with official statistic data and other sources of this kind; it also considered some empirical approach with some visits to different centers with different approaches to early education that were available for children form the groups before stated. In this paper some of the main conclusions are described

and only in relation to our original peoples. In some cases the information is based on textual data of the study and in others, are variations of these information of the original text.

Kea work: Research, infant education, preschool education, intercultural bilingual education, indigenous education.

Presentación

Diversas investigaciones con seguimiento a largo plazo (Marcon 1994), (Dahlberg y Moss 2005), (Young 2002, (Myers 1992)), permiten afirmar que una educación infantil de calidad afecta el rendimiento y la permanencia del niño o la niña en el sistema educativo, con la reducción de los efectos negativos de la pobreza. Así mismo, posibilita alcanzar mejor desempeño en los años escolares, mayor responsabilidad social, mejor estatus económico y creación de un núcleo familiar sólido en su edad adulta. Una de las investigaciones clásicas en el campo de los estudios longitudinales, realizada por Berrueta y Clement (1994), que siguió a niños de niveles socioeconómicos bajos de Estados Unidos con y sin asistencia a programas de educación infantil durante 19 años, hasta que la mayoría de ellos estaba trabajando, concluyó que: a) los niños que participaron de un programa de educación infantil de calidad permanecieron en el sistema educativo, obtuvieron mejores calificaciones, y tuvieron menor repitencia durante toda su educación (básica y media) que aquellos que no asistieron, b) cuando estos niños eran jóvenes y adultos, se adaptaron adecuadamente a la sociedad en una mayor proporción, por ejemplo, completaron su educación, obtuvieron mejores trabajos, tuvieron mayor estabilidad laboral, estaban más satisfechos, se cumplían sus expectativas personales a través del trabajo desempeñado y no tuvieron problemas con la justicia, entre otras c) por el contrario, entre los niños que no tuvieron educación infantil, una mayor proporción delinquiró, repitió, obtuvo menores calificaciones, no terminó su educación media o tuvo que asistir a programas de educación especial y también una mayor proporción de ellos en su edad adulta, no encontró trabajo a pesar de tener edad para hacerlo.

Al respecto, Robert Myers, haciendo un análisis de diversas investigaciones, señala:

“Los programas diseñados para mejorar la salud, nutrición y condición psicosocial de los niños en sus años pre-escolares afecta significativamente sus habilidades lectoras en la escuela...Estos efectos son aún más favorables para aquellos niños y niñas en situación de desventaja. Los programas de educación inicial pueden tener efectos positivos en el funcionamiento de la educación primaria o básica, incrementando la eficiencia y calidad de este nivel” y finaliza señalando que “los efectos económicos y sociales de largo plazo de la educación preescolar continúan operando fuertemente a través de toda la educación” (Myers 1992)

En suma, invertir en una educación infantil de calidad es altamente rentable; en la medida que aporta a solucionar en parte los efectos de la pobreza y hace efectiva las inversiones que se hacen en este nivel. Sin embargo, estos efectos positivos solamente se dan cuando se cumplen ciertos criterios de calidad.

En ese contexto, en el año 2005 el BID encargó un estudio respecto de la calidad de las modalidades de atención a las cuales asisten los niños/as afro descendientes y pertenecientes a los Pueblos Originarios (Reveco, Cruz, Thompson 2005). Dicha investigación, a través de un diseño cuanti - cualitativo, pretendía responder a dos preguntas sobre la educación que la primera infancia estaba recibiendo; una primera referida al acceso a la educación infantil y, una segunda respecto de la calidad de dicha educación.

La investigación se realizó durante el año 2005 en tres países: Colombia, Ecuador y Perú; consideró trabajo con fuentes documentales, con estadísticas oficiales y otras fuentes de dicho tipo; con trabajo empírico que contempló visitas a diversas modalidades de Educación Infantil que estaban disponible para los niños/as de los dos grupos antes señalados. En el trabajo de terreno se realizaron observaciones participantes cuya información se recolectó en un instrumento semi estructurado que consideraba un conjunto de dimensiones que la literatura mundial muestra relevante para evaluar calidad de la Educación Infantil; se complementó y a la vez se trianguló con entrevistas cualitativas grupales e individuales a niños/as y sus familias, líderes comunitarios, educadores/as y especialistas de los respectivos países.

Este estudio generó un Informe Final general y uno específico por cada país. El siguiente artículo corresponde a las principales conclusiones y a la reflexión realizada a partir de los principales hallazgos de dicho estudio y sólo en lo que respecta a la población de nuestros Pueblos Originarios. En algunos casos, la información presentada corresponde a datos textuales del estudio y en otros, a variaciones sobre el texto original.

La información que se presenta esta organizada en 10 puntos: 1) La cuantía de la población perteneciente a los pueblos originarios: un enigma, 2) La situación social de la población pertenecientes a los pueblos originarios: Los más pobres de los pobres, 3) El acceso a la educación infantil que recibe la población perteneciente a los pueblos originarios: Una brecha por cubrir, 4) Legislación y normativas educativas referidas a población de los pueblos originarios: el contexto y su especificidad en educación infantil, 5) La situación cultural de la población de los pueblos originarios: una riqueza y un desafío para el currículo, 6) Modalidades de educación infantil en la cual participa la población de los pueblos originarios: la oferta, 7) La educación infantil que cotidianamente está recibiendo la población perteneciente a los pueblos originarios: el desafío de pasar de la atención a la educación, 8) El trabajo especializado en educación infantil es un requisito para avanzar: ¿Cómo invertir sin gastar?, 9) El trabajo con las familias y la comunidad: como pasar de una relación pragmática a una relación educativa, y 10) Reflexión y Recomendaciones Finales.

La cuantía de la población perteneciente a los pueblos originarios: un enigma.

Un primer aspecto y clave para poder pensar en generar una política de cualquier tipo exige poder dimensionar la población a la cual se pretende afectar. Respecto de la población perteneciente a los Pueblos Originarios no existe una información homogénea. Por ejemplo, investigaciones

realizadas por el BID (Deruyttere 1997) y por CEPAL/CELADE (Peysen y Chackiel 1999) coinciden en plantear que la población indígena correspondería aproximadamente a un 8% de la población total de la región, lo que equivale a alrededor de 34 millones de personas. Sin embargo otros estudios (Hall y Patrinos 2005 y Díaz-Polanco 1995) plantean que correspondería al 10%, es decir alrededor de 45 millones. El análisis realizado en algunos países específicos estima que la cifra corresponde al 50%. En el momento de poder precisar la población se presentan tres grandes tipos de problemas:

Características del reactivo generado para determinar a la población perteneciente a los pueblos originarios

La dificultad para determinar la magnitud y el perfil de la población de nuestros Pueblos Originarios dice relación con el tipo de preguntas que incluyen los instrumentos para conocer el grupo de pertenencia y la metodología utilizada para recolectarla, analizarla e interpretarla. En algunos países la pregunta exige la autoidentificación, en otros se consulta por el uso de la lengua, en otros casos se usan ambos tipos de indicadores. Sin embargo toda la recolección de la información se realiza en un contexto social y cultural existente en nuestros países en los cuales la discriminación a ciertos grupos persiste. En ese contexto cabe preguntarse ¿Cuántas personas no se reconocen como parte de los Pueblos Originarios para no ser discriminados?⁴¹

A partir del análisis realizado se pudo concluir que, de los tres países analizados, el que tiene la mayor proporción de población perteneciente a Pueblos Originarios es Perú hasta con un 37,1% de su población. Sin embargo, dada la situación de discriminación ya explicada el equipo del estudio supone que las cifras de los tres países se encuentran seriamente subestimadas. Por ejemplo en Ecuador, de acuerdo a diversas fuentes, la cifra de población perteneciente a los Pueblos Originarios oscila entre el 4,4% y el 14,3%. Esta diferencia no sólo se observa a partir de la fuente consultada sino también en función de la pregunta que se le hace al encuestado. Por ejemplo, según el censo del 2001 realizado en Ecuador, a la pregunta de ¿cómo se considera usted? 6,8% de los censados contestaron que se consideraban indígenas, cuando la pregunta se hizo con base a la lengua hablada, el porcentaje se redujo a 4,4%. En el caso de Perú este porcentaje tuvo una reducción de 7,4 puntos porcentuales, pasando de 37,1% a 29,7%. Si bien es posible que culturalmente las personas se consideren parte de los Pueblos Originarios aunque no hablen la lengua, también es posible que quien contesta suponga que pueda sufrir una mayor discriminación si se reconoce como manejador de un idioma distinto al español. Cabe señalar como ejemplo de ello que en el transcurso del estudio, en las escuelas interculturales bilingües visitadas, los docentes señalaban ceder ante las presiones de los padres de familia para que a los niños/as se les enseñara a hablar y a escribir en español.

41 En este contexto el estudio realizado por el BID optó por trabajar con diversas fuentes, por generar una estadística propia y por mostrar los distintos resultados que estas fuentes entregaban.

Grupo étnico que responde al reactivo

Desde la perspectiva del diseño del reactivo y la población que debe responder en algunos de los instrumentos (censos, encuestas) la pregunta *¿cómo se considera usted?* va dirigida a poblaciones de 15 o más años de edad, sin embargo, la pregunta de *¿qué lengua habla?* va dirigida a poblaciones mayores de cinco años. En suma, no existe pregunta dirigida a los menores de 5 años o respecto de ellos.

El concepto desde el cual se construye el reactivo

Por otra parte, una tercera dificultad, más allá de las cifras, dice relación con el concepto utilizado: indígena, Pueblo Originario u otro. Éste no siempre tiene la capacidad de mostrar la diversidad de pueblos, de lenguas y de culturas. Por ejemplo, baste señalar que nuestros Pueblos Originarios estarían representando al menos a 400 grupos lingüísticos diferentes, sin embargo la pregunta es una sola. Así mismo, en ninguna de las encuestas y censos analizados durante el estudio se profundiza en aspectos culturales tales como: usos, costumbres, prácticas u otros para identificar a la población.

Así mismo, el problema de la identificación del grupo de pertenencia se refleja también en los sistemas de información oficiales de los ministerios como es el caso de educación, salud, familia u otros. A pesar que todos estos sectores atienden a población socialmente vulnerable y en algunos casos de manera focalizada, ninguno de estos sectores incorpora en sus sistemas información el grupo de pertenencia de los beneficiarios. ⁴²

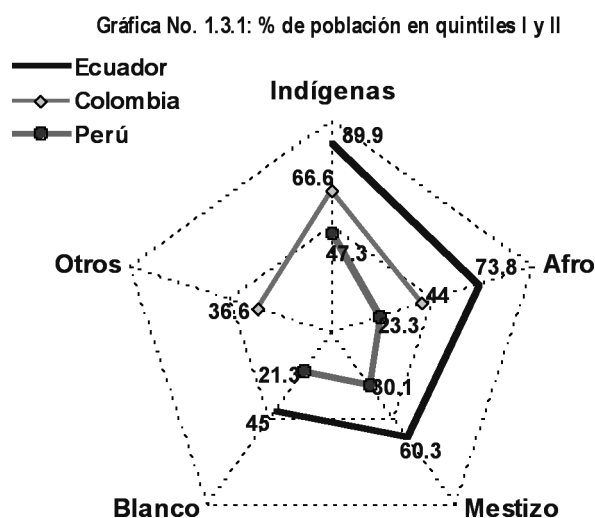
La situación social de la población perteneciente a los pueblos originarios: los más pobres de los pobres

De acuerdo al Banco Interamericano de Desarrollo, en América Latina se estima que al menos 150 millones de personas viven en condiciones de pobreza. Esta cifra representa alrededor del 35% de la población (BID 1998). La cifra se estima a partir de la línea de pobreza de US\$2). Aunque no se tienen cifras para la región, el Banco Mundial estima que la incidencia de pobreza de las poblaciones indígenas.

Este argumento es consistente con lo observado en los países sujetos de estudio. En uno de los países del estudio, por ejemplo, mientras que casi el 90% de la población perteneciente a los Pueblos Originarios se ubicaron en los dos quintiles de ingreso más pobres, el porcentaje de

⁴² Para efectos del estudio en el cual se sustenta este documento esto representó un gran reto en la medida en que se pretendía la identificación de los niños/as que asisten a preescolar. A pesar de la escasa información, las encuestas de hogares ofrecieron una alternativa a la escasez de información oficial y no oficial de la población de niños/as indígenas y afro menores de 6 años. A partir de ellas se hubo de generar una estadística propia, llegándose a aproximaciones sustentadas.

blancos en esta categoría no superó el 45%⁴³. Estas cifras son similares con las encontradas en los otros dos casos⁴⁴.



La pobreza también se refleja duramente en los niños/as pertenecientes a los Pueblos Originarios, donde se estima que en los países estudiados más del 50% de ellos se ubican en los quintiles de ingreso I y II.⁴⁵

La pobreza también se refleja en los indicadores de salud y nutrición, donde a pesar de la escasa información específica existente, se encontró evidencia de desventaja en la población perteneciente a los Pueblos Originarios si se les compara con el resto de la población. Por ejemplo, en uno de los países se observa que la proporción de partos asistidos por proveedores profesionales de salud es de 33% entre las madres indígenas, mientras que entre las no indígenas esta cifra es de 82% (Banco Mundial 2005). En el caso de mortalidad infantil, uno de los países registró la muerte de 89,8 niños menores de 5 años por cada 1000 nacido vivos, mientras que las mestizas 37,8 y las blancas a 30,8 (SIISE-SISPAE,²⁰⁰⁴). En este indicador la cifra es poco menor para otro de los países, donde de acuerdo a la Encuesta Demográfica y de Salud Familiar realizada en el año 2000 se indica que la tasa de mortalidad infantil entre los indígenas es de 53,9 niños que contrasta con la cifra nacional de 33,9 niños.

El aspecto nutricional es particularmente duro para la población de niños/as perteneciente a los Pueblos Originarios. Para el año 2000 se estimó que en uno de los países del estudio la desnutrición medida por talla y edad alcanzó al 48,2% de estos niños, mientras que a nivel nacional esta cifra fue del 25,4%.

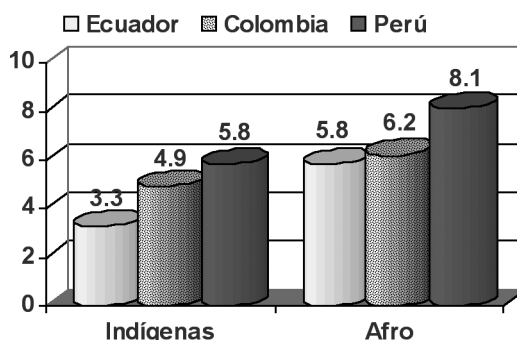
43 Cálculos a partir de datos obtenidos de la Encuesta de Hogares 2003.

44 Ver estudio completo

45 Este grafico es copia fiel del original en el estudio citado.- La cifra correspondiente a los afro peruanos es inferior (23,3%), se cree debido a la falta de representatividad del grupo en la encuesta.

Asimismo, la población perteneciente a los Pueblos Originarios no sólo es la más pobre, sino que también tiene la menor escolaridad, tal como puede observarse en el siguiente gráfico:

**Gráfica 1.3.2: Años de escolaridad
(de 24 o más años de edad)**



De acuerdo al análisis realizado a partir de las encuestas de hogares, la población perteneciente a los Pueblos Originarios de 24 o más años de edad de los tres casos analizados, no superaba los seis años de educación. Las diferencias entre esta población y la mestiza o blanca⁴⁶ pueden ser de hasta seis años.

Con estos antecedentes no sorprende entonces encontrar en uno de los países con un 54,2% de la población mayor de 15 años perteneciente a los Pueblos Originarios que dice no saber leer y escribir, comparada con un 32,5% de los que dicen identificarse como blanco. Para los restantes dos países las cifras de analfabetismo son menores con un 30,0% y 18,3% respectivamente. Sin embargo, éstas no dejan de ser más altas que la de sus contrapartes mestizas y blancas que se ubican en al menos 10,9 puntos porcentuales por debajo.

El acceso a la educación infantil que recibe la población perteneciente a los pueblos originarios: una brecha por cubrir.

En términos generales, se observa que la población de niños/as pertenecientes a los Pueblos Originarios es la que tienen menor acceso a matrícula a la educación infantil, cuando se les compara con sus contrapartes mestizas y blancas. Con base a la información recolectada, las diferencias entre la tasa de matrícula de la población indígena de cinco años de edad y el resto de la población (mestizos y blancos) oscilaban entre 7 y 19 puntos porcentuales dependiendo del país.

⁴⁶ Algunos de los países en sus instrumentos oficiales hacen la distinción entre población mestiza y blanca.

TABLA No. 1.4.1: NIÑOS/AS DE 5 AÑOS CON BASE A SUS ASISTENCIA			
Condición de asistencia ¹	Ecuador	Colombia	Perú ²
Asiste a preescolar			
<i>Indígena</i>	28,9%	11,3%	60,8%
Mestizo	37,0%		73,0%
Blanco	41,2%		77,7%
Otros		30,3%	74,5%
Asiste a niveles inferiores			
<i>Indígena</i>	26,4%	23,5%	
Mestizo	23,0%		
Blanco	26,6%		
Otros		34,6%	
Asiste a niveles superiores			
<i>Indígena</i>	10,2%	27,6%	9,0%
Mestizo	19,4%		5,7%
Blanco	14,6%		5,5%
Otros		19,7%	8,8%
No asiste			
<i>Indígena</i>	34,5%	37,6%	30,1%
Mestizo	25,3%		21,3%
Blanco	12,7%		16,8%
Otros		15,4%	16,6%
Fuente: Cálculos a partir de las encuestas de hogares.			

Salvo en el caso de Perú, durante la investigación se encontraron diferencias de al menos 12,7 puntos porcentuales en la tasa de matrícula entre niños y niñas pertenecientes a los Pueblos Originarios. a) En el caso de Ecuador las niñas indígenas tienen un acceso significativamente más alto que los niños; b) las cifras en Colombia indican que las niñas indígenas tienen un acceso significativamente más bajo que los niños; y c) en Perú las niñas indígenas mostraron tener una situación significativamente más ventajosa en comparación con los niños.

Legislación y normativas educativas referidas a población de los pueblos originarios: el contexto y su especificidad en educación infantil

En términos generales podemos señalar que en los tres casos presentados existe una rica legalidad y normatividad respecto de la Educación Infantil y en específico aquella dirigida a la población perteneciente a los Pueblos Originarios, a la vez ésta se ha construido con la participación de líderes de los Pueblos Originarios. Así mismo, esta legalidad y normatividad ha sido enriquecida paulatinamente, y desarrollada sustancialmente en los últimos años, marcando un hito en dicho proceso la Conferencia Mundial de Educación Para Todos del año 2000.

Llama la atención que la participación de ciertos Pueblos prevalece respecto de otros, en general aquellos mayoritarios en términos de su población. Sin embargo, el análisis de la legalidad vigente permite señalar su existencia, es consensuada o acordada y constituye una oportunidad para continuar avanzando.

La situación cultural de la población de los pueblos originarios: una riqueza y un desafío para el currículo

Entenderemos por Currículum a la “Selección y Organización de Cultura” (Magendzo 1986). Por ende, aunque tradicionalmente se homóloga la palabra currículum a Planes y Programas de Estudio, currículum es mucho más que eso.

CUADRO N° 1.6.1: MARCO CURRICULAR GENERAL DE LA EDUCACIÓN INFANTIL Y ESPECÍFICO PARA POBLACIÓN PERTENECIENTES A PUEBLOS ORIGINARIOS			
TIPO	x	y	z
REFERENTES CURRICULARES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Existe el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe, refrendado por el Ministerio de Educación y Cultura ▪ Existe el Marco Curricular Consensuado para el grupo de 0 a 5 años, válido para toda modalidad de atención de los niños/ as de esta edad ▪ Existe la Reforma Curricular Consensuada válida para los niños/ as que participan del Grado 0 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Existe un documento denominado Orientaciones para el Grado Cero elaborado por el Ministerio de Educación. 2004. ▪ Existen orientaciones desde el Estado referidas al mejoramiento del ambiente donde se desarrolla el niño. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Existe la Estructura Curricular que asegura la unidad de los propósitos educacionales a nivel nacional y propicia la adecuación a cada circunstancia particular. Está organizado en Áreas de Desarrollo: Bio psicomotora, Intelectual y Socio Emocional ▪ Existe también el Marco curricular para la Educación Inicial
ANÁLISIS DEL REFERENTE CURRICULAR	<p>Desde una perspectiva curricular podemos señalar que los dos documentos oficiales que orientan la educación de los menores de 6 años (Referente Curricular Consensuado-0-5 años- y Reforma Curricular Consensuada-1º año Primaria-) son coherentes entre sí, cumpliendo los criterios de calidad planteados en el Referente de Contrastación. Sin embargo, el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe respecto del grupo de 5 a 6 años no lo es en la medida que se propone que el niño/ a lea y escriba al finalizar el 1º año de Educación Primaria.</p>	<p>El documento curricular emanado del Ministerio de Educación plantea claramente propósitos educativos y orientaciones pedagógicas específicas, sin embargo en el caso del ICBF el énfasis estaría en aportar a mejorar la calidad de vida de los niños/ as de mayor vulnerabilidad social. Por otra parte, el documento del Ministerio de Educación considera la necesidad de adecuar el currículo a la diversidad de población infantil existente en el país, entre ella a la población indígena y afro colombiana, consideración que no se encuentra presente en la documentación de una de las instituciones del Estado.</p>	<p>El currículo de la Educación Inicial en general y aquel de de la EBI responde a criterios de calidad: está centrada en el niño/ a, en sus características, comprende los grandes contenidos de la cultura universal y local y considera las necesidades integrales de aprendizaje. Por ende, el currículo podría calificarse de una fortaleza de la Educación Inicial Peruana y también respecto de los niños/ as indígenas.</p>

<p>OTROS DOCUMENTOS CURRICULARES</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Libros de Texto o de Trabajo para los niños/ as ▪ Libros de Cuentos para los niños/ as (aproximadamente 38 en tres lenguas) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Libros de Cuentos para los niños/ as (sólo 2) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Libros de Texto o de Trabajo para los niños/ as ▪ Libros de Cuentos para los niños/ as(aproximadamente 12 en dos Lenguas) ▪ Guías para Maestros/ as indígenas en dos lenguas)
<p>ANÁLISIS OTROS DOCUMENTOS CURRICULARES</p>	<p>Los libros de Texto, están centrados en actividades sicomotoras. Desde la perspectiva de su gráfica están elaborados para niños/as de: a) sectores medios y altos, b) no consideran perspectiva de género, c) las actividades propuestas son inadecuadas para la edad de los niños/ as que se usan , d) están en español</p>	<p>No se observaron</p>	<p>Los libros de Texto, están centrados en actividades sicomotoras. Desde la perspectiva de su gráfica están elaborados para niños/as de: a) sectores medios y altos, b) no consideran perspectiva de género, c) las actividades propuestas son inadecuadas para la edad de los niños/ as que se usan , d) están en español</p>

El Cuadro precedente presenta una visión sucinta respecto del currículo explícito existente en la fecha de realización del estudio en los países considerados. Desde la perspectiva de los documentos que conforman el currículo explícito presente en los tres países podemos señalar que en general se caracterizan por:

- Centralistas, en la medida que las decisiones se tomaron en el ámbito central, o se elaboraron desde grupos centrales, habitualmente dependientes de los Ministerios de Educación, para ser aplicados a las unidades educativas.
- Uniformes, en el sentido de que se cuenta con currículum único, (tenga el nombre que tenga), fundamentándose la importancia de esta característica en razón de dar a las niñas y niños de todo el país posibilidades educativas igualitarias, en términos de lo que se enseña. Sin embargo, un currículum único se sustenta en la creencia que la cultura es homogénea, sin considerar la diversidad existente, incluso al interior de la denominada población Perteneciente a los Pueblos Originarios. En este contexto la descentralización curricular el contar con personal calificado y capacitado para ello es un requisito.

Modalidades de educación infantil en la cual participa la población de los pueblos originarios: La oferta

Las diversas Modalidades dirigidas a los niños y niñas menores de 6 años pueden categorizarse desde dos perspectivas: a) desde una oficial y legal que las identifica y conceptualiza; y b) desde sus objetivos explícitos e implícitos. Dado que la categorización que ayuda a comprender la calidad del servicio al que asisten los niños afro descendientes e indígenas es la segunda, distinguiremos dos grandes tipos de modalidades a las que denominaremos de Educación y de Atención. El siguiente cuadro muestra sus principales características:

CUADRO N° 1.7.1: CARACTERIZACIÓN DE LAS MODALIDADES DE EDUCACIÓN PARA LA PRIMERA INFANCIAS DESDE LA PERSPECTIVA DE SUS PROPOSITOS³		
CATEGORIA	MODALIDADES EDUCATIVAS	MODALIDADES ATENCIÓN
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Énfasis en el Aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Énfasis en el cuidado o protección mientras la madre trabaja o realizar algunas actividades recreativas con los niños/ as
INFRAESTRUCTURA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Espacio físico especialmente construido para trabajar con niños/ as de esta edad o ha sido habilitado para tal efecto 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizan casas-habitación de madres, locales de la comunidad, o espacios de ella como; plazas o parques, donde se atiende a los niños/ as.
MOBILIARIO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adecuado al tamaño de los niños/ as, adquirido a través de un ítem especial consignado en el presupuesto de la Nación o del sector privado ▪ Conformado por: mesas y sillas adecuado al tamaño de los niños/ as y algunos muebles para exponer el material didáctico al alcance de los niños/ as. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Donado o construido por las familias y la comunidad o aquel desechado por las Modalidades Educativas prestado por el nivel Primario ▪ Conformado por: mesas y sillas de diversos tamaños o mesones y bancas
MATERIAL DIDÁCTICO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Existe algún material didáctico para el aprendizaje concreto: encajes planos y sólidos, material de la vida diaria, de construcción y algo de lectura 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prácticamente inexistente, sólo aquel de tipo fungible: algunas hojas y lápices.
PERSONAL	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Docentes formados en Universidades o Escuelas Normales con o sin especialización en Educación Infantil 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Madres, o Miembros de la Comunidad, previa capacitación que en general es breve

INTEGRALIDAD	<ul style="list-style-type: none"> En algunos casos incluyen alimentación de acuerdo al número de horas en que el párvulo permanece en el lugar 		<ul style="list-style-type: none"> Incluye alimentación de acuerdo al número de horas en que el párvulo permanece en el lugar 	
TIEMPO DE ATENCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Medio día o completo. 		<ul style="list-style-type: none"> Desde algunas horas durante la semana hasta el día completo, durante los días hábiles. 	
PRESUPUESTO	<ul style="list-style-type: none"> Personal 	Sueldo con leyes sociales aportado por el Estado	<ul style="list-style-type: none"> Personal 	Propina, sin leyes sociales aportado por el Estado
	<ul style="list-style-type: none"> Infraestructura 	Construida por el Estado o aportada por la comunidad y habilitado a través del presupuesto Estatal	<ul style="list-style-type: none"> Infraestructura 	Aportada por la comunidad, en algunos casos pequeña inversión en habilitación
	<ul style="list-style-type: none"> Mobiliario 	Aportado por el Estado	<ul style="list-style-type: none"> Mobiliario 	Aportado por la Comunidad
	<ul style="list-style-type: none"> Material Didáctico 	Aportado por el Estado	<ul style="list-style-type: none"> Material Didáctico 	Aportado por la Comunidad
SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Realizado permanentemente por el personal docente y, por supervisores de la especialidad cuya frecuencia varía según cantidad de unidades a su cargo 		<ul style="list-style-type: none"> Realizado por supervisores con frecuencia que depende de la cantidad de unidades a su cargo 	
DEPENDENCIA	<ul style="list-style-type: none"> Habitualmente Ministerio de Educación 		<ul style="list-style-type: none"> Habitualmente Ministerio o Programas de la Mujer 	

Tal como se puede observar, la diferencia entre ambos tipos de Modalidades refiere a todos los factores del currículum.

Por otra parte, la diferencia entre sus propósitos es explícitamente distinta; las educativas pretenden incidir en los aprendizajes de los niños/as siendo el foco de ellas, los niños/as. En el caso de las de Atención, la protección y el cuidado son lo más importante y se encuentran ligadas a Programas de Desarrollo y Promoción de la Mujer, aunque consideren también aportar al desarrollo infantil. Por ende, la asistencia de un niño o niña a una u otra modalidad no es comparable, se buscan propósitos diferentes y para ello existen factores, acciones y procedimientos distintos. En este contexto, la pregunta que surge es ¿A qué modalidades asisten mayoritariamente los niños/as pertenecientes a los Pueblos Originarios? En términos generales podemos señalar que:

- Cada Modalidad está dirigida a cierto tipo de población específica; focalizándose según edad y zona geográfica. Esta ubicación territorial permite inferir situación socioeconómica ya que en general la población de los Pueblos Originarios habita zonas rurales y urbanas marginales. Por ende, la ubicación territorial de una Modalidad permite inferir el grupo poblacional de los niños/ as.

- Dado que la población de los Pueblos Originarios está ubicada habitualmente en zonas rurales y urbanas marginales, aquellas Modalidades ubicadas en dichos sectores son la oferta de la cual disponen.
- De nueve Modalidades Educativas consignadas como las principales, los niños/as pertenecientes a los Pueblos Originarios asisten principalmente a tres de ellas, aproximadamente el 30%, versus las seis restantes a las cuales asisten niños/as blancos o mestizos que viven en zonas urbanas de sectores medios o altos.
- Dada la información disponible, se puede aseverar que la mayoría de los niños/as, atendidos por las 10 Modalidades de tipo Atención, son parte de los Pueblos Originarios, y no blancos o mestizos.
- Los/as asistentes a Modalidades de tipo Atención son prácticamente en su totalidad niñas y niños de los sectores más pobres, rurales y de Pueblos Originarios.
- Desde la perspectiva de la oferta de Educación Infantil, podemos señalar que la población está segregada, en la medida que existen Modalidades focalizadas, lo cual no sería un problema sino un criterio positivo si estas fueran de la misma calidad y se propusieran objetivos de aprendizaje.
- Existen ciertas Modalidades de Atención presentes prácticamente en la totalidad de los países de América Latina. El caso más extendido es el denominado Hogares de Cuidado Diario, o Casas de Cuidado Diario, o Casas Comunitarias, Wa Wa Wasi y Wa Wa Kamayu Wasi.
- La racionalidad que ha sustentado esta opción, según lo que se puede observar, es esencialmente económica. El impacto positivo de la Educación Infantil, la necesidad de expandir la cobertura y la escasez de recursos para este grupo de edad, hizo que se tomara la decisión por ampliar la cobertura a través de una modalidad que tiene ciertas ventajas y atractivos, por ejemplo: a) el costo de inversión y operación es bajo, dado que se sustituyen salones y escuelas por casas habitación con sus condiciones mejoradas y no se requieren de docentes especializados pues se le da un seudo trabajo a madres de dichas casas para atender a los grupos; b) se incrementan las oportunidades a niñas y niños que de otra forma no tendrían acceso a la Educación Infantil; y c) se genera una “población cautiva” para la aplicación de otras políticas sociales que permita solucionar problemas de salud y de tipo nutricional. Sin embargo vale preguntarse si estas modalidades: ¿Aportan educación infantil de calidad?, ¿Si los niños y niñas que asisten logran efectivamente mejorar su situación nutricional y de aprendizaje? Posiblemente el tema de cuidado de niños/as estaría satisfecho, y si se le proporciona alimentación, también podría tener un impacto nutricional positivo y si en dichas casas se realizan acciones de prevención en salud, como vacunación, desparasitación, entre otras, también aportarían al desarrollo biológico de los niños y niñas. Sin embargo, el ámbito neurológico sólo estaría afectado positivamente si hubieran posibilidades de aprendizajes de calidad, tal como lo demuestran diversas investigaciones citadas en la bibliografía y realizadas desde el campo de las neurociencias por la Nutrición, Sociología y Pedagogía. De lo contrario, desde esta modalidad se estaría manteniendo o ahondando la brecha entre niños con educación de

calidad y sin ella, dado que además se estaría desencadenando en los niños/as el síndrome del niño institucionalizado, bastamente descrito por la psicología y la pedagogía.

La educación infantil que cotidianamente está recibiendo la población perteneciente a los pueblos originarios: El desafío de pasar de la atención a la educación.

En el punto anterior hemos caracterizado los dos grandes tipos de Modalidades existentes en los países del Estudio y hemos mostrado a cuales de ellas estarían asistiendo mayoritariamente los niños/ as indígenas y afro descendientes. Ahora nos adentraremos en su concreción cotidiana, más allá de lo prescrito o de lo señalado en su currículum explícito. Estaremos respondiendo a la pregunta: ¿Qué se está enseñando y qué estarán aprendiendo los niños/as a través de dichos currículos? (Reveco, O. Blanco, R. 2007)

Desde esta perspectiva, y a fin de hacer más específico el análisis, podemos señalar que las Modalidades Educativas pueden categorizarse en dos: aquellas dedicadas solamente a la atención de menores de 6 años, y aquellas que sólo atienden a los niños/as del último año de la Educación Infantil al interior de una Escuela Primaria. Estas categorías no son útiles para las Modalidades de Atención, dado que sólo atienden a menores de 6 años, sin embargo pueden diferenciarse por el lugar que utilizan para realizar su quehacer: a) aquellas que se realizan en locales comunitarios; y b) las que utilizan casas-habitación. A continuación, se presenta la síntesis de los principales hallazgos generados desde las visitas a terreno.

- No sólo existen diferencias entre Modalidades Educativas y de Atención, desde la perspectiva del currículum explícito. Más aún, existen propósitos de aprendizaje planteados por el currículum explícito que no siempre son considerados en la cotidianeidad del trabajo con los niños/as provenientes de Pueblos Originarios, por ejemplo es el caso de: a) El uso de la Lengua Materna del Pueblo Originario en la docencia cotidiana, b) La Enseñanza formal de la Lengua Materna del Pueblo Originario en la docencia cotidiana, c) La generación de un currículum culturalmente pertinente a cada Pueblo, d) La propuesta de aprendizaje activo, “constructivista” por parte de los niños/as, e) Aprendizajes referidos a todos los sectores o áreas (sicomotora, cognitiva y socio emocional), f) Graduación de las actividades según la edad de los niños/as.
- Las modalidades Educativas especializadas en el trabajo con menores de 6 años son las que se desarrollan en una mayor cercanía con el currículum explícito: actividades variadas, activas, aprendizaje a través del juego y del dialogo. Sin embargo enfatizan en la enseñanza de la lectura y escritura con métodos tradicionales (método silábico, escritura por repetición de signos, memorización de números, etc.), realizando actividades mal llamadas de “apresto”, a pesar de haber sido teórica y metodológicamente superado. Sin embargo, recordemos que la mayor parte de los niños/as pertenecientes a los Pueblos Originarios no asisten a esta modalidad.
- En las Modalidades Educativas integradas a las Escuelas de Educación Primaria, la variedad y aprendizaje activo como característica de las actividades dirigida a los niños/as se pierde y la mayor parte de su quehacer se concentra en escribir, leer y contar a través de la repetición oral o escrita. El cuaderno es el material educativo por excelencia; a lo cual se incorpora en

algunos casos el libro de texto, que no siempre corresponde al grado al cual la niña/ o asiste. Esta modalidad, en la medida que está presente en zonas urbanas marginales y rurales, cuenta con la asistencia de un grupo de niños/as pertenecientes a Pueblos Originarios. Cabe señalar que sólo en uno de los países las/os Maestros eran del Pueblo Originario respectivo y hablaban la lengua dando instrucciones a los niños/as en ella.

- En las Modalidades de Atención desarrolladas en locales comunitarios, todos los días se realizaba alguna actividad “educativa”, aunque centralmente de sico motricidad o del mal llamado apresto a la escritura. El tiempo restante, los niños/as no realizaban acción alguna y permanecían aburridos sentados en las mesas. En uno de los países, donde la encargada era una estudiante de Pedagogía hablaba la lengua y daba las instrucciones a los niños/as en ella.
- En las Modalidades de Atención desarrolladas en casas, esporádicamente se realizaba alguna actividad de tipo educativo, sólo de sico motricidad o del mal llamado apresto a la escritura. El tiempo restante los niños/as deambulaban o jugaban con el escaso material concreto existente y las madres, cuidadoras o animadoras cuidaban que los niños/as no sufrieran grandes riesgos. En este caso no se observó el uso de la lengua nativa.
- En general, la propuesta de Educación Intercultural Bilingüe (EBI) no se observó que se concretara en ninguna de las modalidades observadas y tampoco el currículo de Educación Infantil, aunque fue diseñado para la totalidad de la población y legalmente debiera ser utilizado. La infraestructura, material educativo y mobiliario no son adecuados a cada cultura. Excepcionalmente, en un país y en una modalidad se observó material de apoyo EBI. Podemos señalar que, en general, este no existe y tampoco otro tipo de material educativo para el uso de los niños/as.
- Tres de las modalidades carecen de material educativo concreto. Todas las modalidades carecen de material de lectura.
- Las Modalidades de Atención funcionan en locales inadecuados en términos pedagógicos y no cumplen los mínimos de salubridad para el trabajo con niños/as.
- Tres de las modalidades carecen de mobiliario adecuado para el trabajo con menores de 6 años, en dos de ellas no corresponde a las relaciones ergonómicas para la edad, en las Modalidades de Atención es insuficiente en cantidad y en una modalidad también en calidad.
- En términos metodológicos, en general, el rol del docente es activo y el de los niños/as pasivo, la modalidad que proporciona mayor autonomía a los niños/as es la educativa especializada.
- En las Modalidades de Atención los niños/as pasan largos períodos sin actividad y otra parte deambulando. En las Educativas, los niños/as se observan concentrados e interesados en el trabajo que realizan.

En suma, desde lo observado los niños/as que son parte de los Pueblos Originarios en general están recibiendo una educación que podríamos llamar informal, en la medida que depende de las

escasas actividades que la Promotora ofrece o de lo que se aprende en las relaciones con otros niños/as y adultos diferentes a los familiares. Así mismo, su cultura no está siendo revalorizada, paulatinamente se está perdiendo su propia cultura, reemplazándose por una que podríamos denominar “occidental empobrecida”.

El trabajo especializado en educación infantil es un requisito para avanzar: ¿Cómo invertir sin gastar?

En los tres países que conformaron el Estudio existe la formación de personal especializado en Educación Infantil y a la vez en dos de los países, la especialización en Educación Intercultural Bilingüe. Sin embargo, se observan debilidades respecto de cuatro aspectos: a) el tipo de personal a cargo de los niños/as en las diversas modalidades desde la perspectiva de su formación, b) el tiempo de trabajo del personal en la modalidad correspondiente, c) la formación continua del personal, d) la situación laboral del personal y su relación de estabilidad. A continuación se describe cada uno de ellos:

Tipo de personal a cargo

Desde una perspectiva legal, en los tres países la educación debe ser impartida por personal especializado: maestras/os. A su vez, en dos de ellos éstos además deben haber sido formados en Educación Intercultural Bilingüe en el caso de trabajar con dicha población, y deben manejarse en la lengua de la comunidad en la cual sirven. Sin embargo, en la medida que las Modalidades de Atención explicitan otro tipo de propósitos plantean exigencias inclusive menores a las antes señaladas: sólo algunos años de Educación Primaria (en general 6° Grado) y la capacitación brindada por la institución contratante. Si asumimos que la formación especializada aporta a una mejor enseñanza, tal como ha sido demostrado por las investigaciones realizadas por la UNESCO o por la OCDE por ejemplo, nos encontramos con la siguiente situación respecto de la población perteneciente a los Pueblos Originarios:

- Esta población, accede a Modalidades de Atención Infantil donde el personal a cargo mayoritariamente no tiene formación especializada o cuenta con escasa escolaridad.
- En el caso del Grado Cero o el último de Educación Inicial, integrado a la Educación Primaria, los maestros/as no siempre tienen la especialización en Infantil, sino son maestros/as de Primaria; lo que podría explicar el énfasis en un aprendizaje técnico de la lectura y escritura por parte de los niños/as aunque no comprendan lo que escriben. Estos Maestros/as estarían enseñando lo que saben enseñar y utilizando las metodologías que conocen sin comprender la etapa de desarrollo de los niños/as, dado que no fueron formados para trabajar con dicha edad.

El tiempo que el personal trabaja con los niños/as

Si asumimos que para generar procesos de aprendizaje significativo se requiere de un mínimo de horas en los cuales el docente se dedique a realizar actividades de enseñanza y que este debe tener una cierta continuidad en el tiempo, nos encontramos con un segundo ámbito de problemas:

- La asistencia del personal en comunidades rurales no siempre cumple las exigencias de tiempo de enseñanza acordadas, a menudo las escuelas no funcionan todos los días y, los maestros/as o promotores/as asisten a realizar su tarea sólo algunos días de la semana. En las visitas en terreno observamos centros educativos cerrados sin justificación alguna. En las entrevistas con informantes claves escuchamos en los tres países del frecuente problema de menores días de asistencia de los maestros/as a su trabajo, especialmente en los sectores rurales.
- A ello se le agrega el tiempo de enseñanza; aunque el maestro/a o promotor/a asiste al Centro Educativo, el tiempo que dedica a realizar actividades para el aprendizaje es menor al 100%. Según lo observado, sólo aproximadamente un 25% de la jornada se utilizaba en ello; el tiempo restante transcurría entre comer, ir al baño o las denominadas “actividades libres”. Estas observaciones son coherentes con la no existencia de planificaciones o de evaluaciones de proceso en los Centros Educativos, estas mayoritariamente no existían.
- En el caso de las Modalidades de Atención, su supervivencia depende de la gestión que la promotora o maestra/o realice en términos de incorporar nuevos recursos; por ello, una parte de su tiempo contratado lo dedican a esta gestión, en detrimento de su tarea educativa o de cuidado con los niños/as.

La formación continua del personal

Cualquier formación para la especialización es insuficiente respecto de la totalidad de contenidos necesarios para ejercer adecuadamente una función. Así mismo, actualmente vivimos una época de constantes cambios en términos de aportes teóricos e investigativos que aportan nuevos contenidos para mejorar la tarea. Por ende, se requiere de procesos de formación continua que permitan la actualización, el fortalecimiento de lo aprendido, el análisis crítico respecto de lo que se está realizando y de sus efectos. En este marco, se observó:

- Respecto de la formación inicial docente especializado en Educación Infantil se constata que: a) aún es muy nueva y no siempre se ha contado con pedagogos especialistas como formadores de formadores; b) los currículos de formación sólo refieren a un grupo etáreo, en general 4 a 6 años, en circunstancias que deben trabajar con el grupo etáreo de 0 a 6 años; c) el cambio en estos currículos de formación no es fácil al interior de las Universidades, Institutos de Formación o Escuelas Normales dado el tipo de trámites administrativo-académicos que ello requiere.
- Así mismo, la formación del personal denominado “voluntario”: promotores, animadores o monitores es insuficiente (sólo algunas semanas de capacitación, no más de tres) si se

considera: a) lo que significa educar niños/as pequeños; b) la escasa escolaridad con que cuentan; y c) la exigencia adicional que tiene el trabajo con población perteneciente a Pueblos Originarios, respecto de la incorporación de la cultura al currículo y el trabajo con el español como segunda lengua.

- La escasez de recursos con los que cuentan las instituciones a cargo de esta educación, la no existencia de ítems de capacitación permanente o su débil asignación presupuestaria impide la existencia de procesos de formación continua y en la acción. Por ejemplo, en los tres países existían nuevos currículos, sin embargo no siempre habían existido los recursos necesarios para la capacitación del personal en él, por ello no es extraño que éste no se aplique.
- Los nuevos currículos tienen el valor de haber integrado contenidos actualizados. Sin embargo, en la medida que están contruidos con un lenguaje técnico, que exige su flexibilización y adecuación cultural para su aplicación, es un requisito contar con personal especializado y actualizado, situación que no siempre se observa respecto del que trabaja con población de los Pueblos Originarios.

La situación laboral del personal a cargo de los niños/as.

El status laboral del personal que se desempeña en educación infantil exige ciertos mínimos de estabilidad y un salario que considere las exigencias de la función. En este contexto se observó que en general el personal profesionalizado cuenta con salario y leyes sociales, sin embargo, este no considera:

- a) Los recursos para traslado a capacitaciones, por lo cual no asisten. Hacerlo supone restar recursos a un salario que ya es escaso respecto del costo de la vida en el país correspondiente.
- b) Los gastos que esta maestra/o debe realizar para trasladarse a lugares lejanos (urbano-marginal o rural), los cuales incluso no siempre cuentan con movilización pública.
- c) Esta situación también incluye a los equipos técnicos. En las entrevistas realizadas en dos de los países, las supervisoras demostraban que los gastos que implicaba realizar su función de acuerdo a lo normado les implicaría quedarse sin salario. Por ejemplo, visitar 200 Centros Educativos al menos 2 veces al año, el 90% de ellos ubicados en zonas rurales o urbanos marginales lejanas, les dejaría sin ingresos, por ende no visitan y la capacitación en la acción no se realiza. En uno de los países existía un pequeño incentivo para el docente que trabajaba en estas situaciones, sin embargo dicha asignación no era concordante con los gastos reales, no solucionando por tanto el problema.

El personal no profesional: promotores, animadores, madres, cuidadoras, etc., no cuentan con salario ni con leyes sociales. Reciben mensualmente una pequeña propina por su trabajo que puede ser complementada a través de aportes de los padres-madres. Sin embargo dado que estos son pobres, ella es escasa. Esta situación genera:

- a) Rotación de personal, perdiéndose las inversiones en capacitación, que aunque no sean cuantiosas, son pérdidas. Cuando esta promotora tiene la oportunidad de un trabajo mejor remunerado deja esta función.
- b) El trabajo con niños/as es percibido como un trabajo cualquiera y esporádico, lo que impide a estas personas proyectarse en términos de una especialización.
- c) Cuando estas mujeres se embarazan dejan la institución dado que deben ser reemplazadas por otra y al no tener leyes sociales no existen los recursos para cancelar “la propina” durante un período de pre o de post natal, o bien, se mantienen trabajando hasta el día del parto, o tienen inasistencias frecuentes con el respectivo efecto negativo para los niños/as que atienden.

El trabajo con las familias y la comunidad: Cómo pasar de una relación pragmática a una relación educativa.

En los tres países constitutivos del estudio se observó que en los currículos se menciona la importancia de trabajar educativamente con las familias en la medida en que se les concibe como primeros educadores de sus hijos/as y se reconoce la importancia de articular esfuerzos educativos en pro de los niños. Sin embargo, existe un escaso trabajo educativo con ellos, preponderando dos tipos de relación: “como entrega de recursos materiales”; y “como aporte en trabajo” (UNESCO, 2002).

Relación como entrega de recursos materiales:

El primer tipo de relación, aportes materiales, puede variar desde el local, el terreno, mejora en la construcción, en su manutención o en la entrega de mobiliario o material educativo. La concepción de familia y de comunidad posible de inferir desde esta práctica es la de una institución que entrega a otra, bienes materiales. El rol de las familias en esta concepción consiste en aportar aquello que la educación solicita: terreno, local, dinero, materiales educativos, entre otros.

Relación como entrega de mano de obra:

La segunda concepción, “como entrega de mano de obra”, se caracteriza por comprender la participación como entrega de aportes en trabajo por parte de los padres, la comunidad y especialmente de las madres. Esta estrategia permite la ejecución del programa. En el contexto de este tipo de participación, es posible visualizar tres modalidades distintas, en la medida de que su concreción se refiere a ámbitos diferentes.

La primera modalidad enfatiza la atención de niñas y niños por parte de mujeres, denominadas “educadoras” y es ejemplo de ello algunos de los Programas de Atención. Estas modalidades conciben y homologan el concepto de relación o participación con trabajo voluntario, especialmente entregado por mujeres u otro miembro de la comunidad. Las madres participan en la medida que cuidan y estimulan a niños menores en locales comunitarios o en sus casas.

Una segunda modalidad consiste en “participar” a través de la preparación de alimentos por parte de las madres y mujeres de la comunidad. En estos casos, participan encargándose del aseo, o de la cocina, o de ayudar a la “voluntaria” a cargo del programa.

Una tercera modalidad consiste en “participar” a través de la elaboración de material didáctico o arreglo de los locales por parte de los padres. Esta estrategia se utilizaba especialmente en una de las Modalidades.

En un reciente libro de UNESCO sobre el tema se señala que: “(...) *este tipo de “participación”, está ampliamente difundida y se concreta en Programas específicos en prácticamente la totalidad de los países de América Latina. Más aún, la gran ampliación de cobertura experimentada por la Educación Infantil en el último decenio se dio especialmente a través del trabajo voluntario de madres, en el contexto de este paradigma; es el caso de los Hogares o Casas de Cuidado Diario que con distintos nombres existen en la totalidad de los países de América Latina, y también gran parte de las denominadas Modalidades No Formales o No Convencionales o No Escolarizadas, en las cuales la maestra es reemplazada por una madre o agente comunitario “voluntaria”, que se hace cargo de la educación y cuidado de los niños y niñas. (...)*” (UNESCO, 2002)

En suma, a través de lo observado, en general no se estaría cumpliendo el propósito del trabajo con las familias en términos de fortalecer su rol como primeros educadores de su hijos/as.

Reflexión y Recomendaciones finales

La primera infancia en parte de los Pueblos Originarios es de las más numerosas respecto de su grupo étnico, es la más pobre y, por ende, es la que requiere de mayores apoyos para ofrecerles una educación de calidad.

Una Educación Infantil de calidad no se limita a una buena enseñanza, entendida como la posibilidad de ofrecer a los niños/as ambientes educativos enriquecidos para que en dicho contexto aprendan a aprender. Se requiere también satisfacer un conjunto de otras necesidades que permita a los niños/as estar en las mejores condiciones para aprender: un estado de salud y nutricional adecuado, un ambiente educativo cultural y lingüísticamente pertinente para que, desde él, pueda acceder también a la denominada cultura universal. Ello exige entonces un ambiente educativo más rico, dado que en sus casas no se les puede ofrecer. Y se requiere de maestros especializados, capaces de hablarles en su lengua, entender su cultura y a partir de ello en una articulación constante con sus familias diseñar proyectos educativos que rescaten lo que los niños/as saben y, a partir de ello, los desafíen.

Hacer educación dirigida a la primera infancia de los Pueblos Originarios requiere de propuestas educativas innovadoras y también de mayores inversiones. Educar a 5 o a 10 niños de un pequeño poblado que hablan su lengua originaria, exige de maestros/as muy especializados, que se manejen en el idioma que los niños/as hablan, con los recursos necesarios para trasladarse diariamente al lugar, contar con un espacio físico acorde a la dignidad de los niños/as, y que cuente con el

mobiliario y los recursos didácticos necesarios (cuando son manufacturados, deben ser entregados por el Estado porque sus familias no los pueden adquirir).

Hacer educación dirigida a la primera infancia de los Pueblos Originarios requiere comprender racional, afectiva y espiritualmente que todos los niños y las niñas son iguales en dignidad y en derechos, lo cual se concreta en ofrecer más al que menos tiene, y rescatar lo que desde su cultura saben y el idioma que hablan para entregar la educación que se merecen y a la que tienen derecho.

Bibliografía

- BID (1998) *The Path Out of Poverty*. EEUU. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Chackiel, J. (2005) *Métodos de estimaciones demográficas de pueblos indígenas a partir de censos de población: La Fecundidad y la Mortalidad en: Seminario Internacional Pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina y el Caribe relevancia y pertinencia de la información sociodemográfica para políticas y programas*. Santiago de Chile. CEPAL.
- Deruyttere, A. (1997) El Banco Interamericano de Desarrollo y los Pueblos Indígenas. EEUU. BID
- Dahlberg, G; Moss, P y Pence, A. (2005) *Mas allá de la Calidad de la Educación Infantil*. Barcelona. Editorial Grao.
- Diaz-Polanco, H. (1995). *Etnia y Nación en América Latina*. México. Consejo Nacional de la Cultura y de las Artes.
- Hall, G, y Patrinos H. A. (2005) *Indigenous Peoples, Poverty and Human Development in Latin America*. Reino Unido. Palgrave Macmillan,
- High scope early childhood. (1994) *The perry preschool program long terms effects*. High scope early childhood. EEUU Policy Papers.
- Magendzo, A. (1986) *Currículum y Cultura en América Latina..* Santiago. Chile. PIIIE
- Marcon, R.(1994) *An Early learning identification follow up study: Transition from the early to the later childhood grades*. Washington, DC: District of Columbia Public Schools.
- MEC. (1993) *Modelo De Educación Intercultural Bilingüe*. Quito. Ministerio De Educación y Cultura.
- Myers, R. (1992) *The Twelve Who Survive*. Londres y Nueva York. Routledge en cooperación con UNESCO, Capítulo 1 Why Invest in early childhood development? Pág. 3 a 14.
- National association for education of young children. (1992) *Development aprópiate practice on early chilhood program serving children from birth trough age 8..* Washington DC. NAEYC
- OCDE. (2003). *Niños Pequeños Grandes Desafíos*. Paris. OCDE
- Peysen, A. y Chackiel, J. (1999); *La identificación de poblaciones indígenas en los censos de América Latina, en América Latina: Aspectos conceptuales de los censos del 2000..* Santiago de Chile. CEPAL, Serie Manuales No. 1
- Reveco O, Cruz A, Consultores; Especialista Thompson J. (2005). *Acceso y Calidad de la*

- Educación Infantil Dirigida a Poblaciones Indígenas y Afro Descendientes. Evaluación a Partir de Tres Casos: Colombia, Ecuador Y Peru.* EEUU. BID
- Reveco O & Mella O. *Impacto de la Educación Parvularia en la Educación Básica.* Santiago Chile. Serie Estudios N°3, JUNJI.
- Reveco O, Blanco R. (2004) *Propuesta de Indicadores para evaluar calidad de los Programas de Educación Infantil.* Santiago Chile OREALC/UNESCO (En proceso de validación.)
- Reveco O, Blanco R. (2002) *La Participación de la Familia en la Educación Infantil Latinoamericana.* Santiago. Chile OREALC/UNESCO.
- Rosa Sensat. (2005) *Revista de la Asociación de maestros de Rosa Sensat.* Barcelona, España. In-fan-cia, número 89. Enero - febrero 2005.
- SIISE-SISPAE (2004) “*Los Afroecuatorianos en Cifras: Desigualdad, discriminación y exclusión según las estadísticas sociales del Ecuador*”. Quito. SIISE-SISPAE.
- UNESCO (2006). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007. Bases sólidas Atención y Educación de la Primera Infancia.* Paris. Francia. UNESCO
- Young, M.(2002). *Investing in our children’s future.* From Early Child Development. Washington. DC.The World Bank.
- <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/BANCOMUNDIAL/EXTSPPAISES/LACINSPANISHEXT/0,,contentMDK:20505827~menuPK:508626~pagePK:146736~piPK:226340~theSitePK:489669,00.html>. Julio 2005

Prejuicio y discriminación étnica: una expresión de prácticas pedagógicas de exclusión⁴⁷

Prejudice and ethnic discrimination: An expression of pedagogic practices of exclusion.

Sandra Becerra P., Carmen Tapia G., Cecilia Barría N., Claudia Orrego L.

Resumen

La presente investigación, de diseño cualitativo, reconoce como problema de estudio la manifestación de prejuicio y discriminación étnica en los establecimientos educacionales. Los sujetos de estudio fueron alumnos y docentes de liceos de alta vulnerabilidad social. Las técnicas utilizadas fueron el grupo focal y entrevistas en profundidad. Se utilizó codificación abierta para construir las categorías conceptuales, analizándose la información con el uso del programa *ATLAS-ti 5.0*, para generar redes conceptuales de categorías y subcategorías. Entre los resultados se encuentran cuatro grandes categorías: *Manifestaciones de prejuicio* (directo e indirecto); *Áreas percibidas de discriminación*; *Formas percibidas de discriminación* e *Impacto negativo percibido*, evidenciándose una desfavorable realidad, esta es, que los centros escolares cumplen una labor de segregación y reproducción de discriminación étnica.

Palabras Claves: Prejuicio, discriminación étnica, educación inclusiva.

Abstract

This qualitative design research recognizes as a problem the manifestation of prejudices and ethnic discrimination in schools. The participants of this study were teachers and students from social risk municipal high schools. Used techniques were focal groups and detailed interviews, their closure was directed by saturation criteria. Open coding was used to make conceptual categories and the information was analyzed with Atlas-ti 5.0 in order to generate conceptual nets of categories as of subcategories. Four main categories were found, *prejudice manifestation* (direct or indirect), *located discrimination area*, *perceived discrimination and negative perceived impact*, which reveals an unfavorable reality, schools perform a role that marginalize and reproduce ethnic discrimination.

Key words: Prejudice, ethnic discrimination, inclusive education.

⁴⁷ Investigación que forma parte del Proyecto DGIUCT N° 2007-DGI-CDA-02, financiado por la Dirección General de Investigación de la Universidad Católica de Temuco.

Marco de referencia

Investigar sobre las prácticas socio-pedagógicas que manifiestan prejuicio o discriminación en el contexto escolar es en la actualidad una necesidad. Los miembros de la cultura mapuche han sido objeto por años de prejuicio y discriminación recibiendo mensajes, valoraciones y modelos impuestos desde la sociedad mayor que han contribuido a formar en ellos una identidad estigmatizada concentrando experiencias de trato discriminatorio desde la sociedad mayor (Díaz-Arce y Druker, 2007; Poblete, 2003). En la actualidad este fenómeno se replica en el sistema educativo y en las generaciones más jóvenes que aceptan como legítimos los modelos impuestos desde la sociedad nacional, lo que constituye a las manifestaciones de discriminación en el espacio educativo como un fenómeno preocupante (Díaz-Arce y Druker, 2007; Merino, 2006; Quilaqueo, Merino y Sainz, 2005).

En este sentido, las orientaciones a nivel internacional invitan a reflexionar sobre las acciones que permitan revertir las situaciones de exclusión educativas, para responder a los principios de una educación para todos, con calidad y equidad (UNESCO, 2007). En este marco, una de las estrategias para avanzar es la educación inclusiva que permite que todos y todas las/los niños/as de una comunidad puedan tener acceso a la escuela, la cual organiza y gestiona recursos para responder a las diversas necesidades de aprendizaje que presentan los alumnos/as. En el caso de los establecimientos de la región de la Araucanía con alta concentración de alumnos/as indígenas, atender a la diversidad cultural debería significar en lo concreto diseñar y aplicar una serie sistematizada y evaluable de estrategias organizativas y metodológicas tendientes a garantizar que todo el alumnado, independientemente del componente étnico, alcance un desarrollo integral. La inclusión en educación implica desarrollar procesos para aumentar la participación y reducir la exclusión de los/as estudiantes, esto implicará reestructurar la cultura y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender la diversidad del alumnado de su localidad (Ainscow, 2001; Baeza, 2007; Blanco, 2007). Equidad no es sólo igualdad de acceso, sino también, de derechos a recibir una educación que desarrolle al máximo las potencialidades de los/las estudiantes, fenómeno que se ha verificado en situación de riesgo especialmente en contextos educativos de alta vulnerabilidad y concentración étnica (Becerra, Tapia, Mansilla, 2009).

A la vista de las consideraciones anteriores, la tarea es construir un sistema cada vez más inclusivo, cuyo objetivo sea intentar frenar y cambiar la orientación de una sociedad en que los procesos de exclusión social son cada vez más fuertes, y por esta razón empujan a un número mayor de estudiantes a vivir su vida por debajo de los niveles de dignidad e igualdad al que todos tenemos derecho (Echeita, 2006).

El proceso de inclusión educativa, se refiere a una aspiración y a un valor igual de importante para todos los estudiantes; todo el mundo, niños, jóvenes y adultos que desean sentirse incluidos, esto es, reconocidos, tomados en consideración y valorados en sus grupos de referencia (familia, escuela, amistades, trabajo). Son ellos, los niños y jóvenes que desean sentirse incluidos, los que develan lo limitado y contradictorio de muchas de nuestras concepciones, prácticas y valores educativos. De ahí que su presencia en el contexto escolar, sea un factor determinante para innovar las prácticas en sintonía con los valores hacia la inclusión. (Echeita 2008). La que debe ser vista,

no como una pretensión utópica, sino como una necesidad latinoamericana, impostergable en la que la educación y la escuela tienen un papel muy importante que jugar (Rivas 2006).

Adela Franzé (citada en Valero, 2001), señala que para promover las prácticas inclusivas se requiere diseñar tareas, materiales, procedimientos y los recursos didácticos, sobre la base cultural de los alumnos, sus estrategias de aprendizaje y sus saberes e intereses, es decir, la diversidad no debe ser un referente abstracto, sino un componente esencial de las estrategias educativas.

Un hilo argumental es llevar al profesor a ser visible lo que, a fuerza de hacerse familiar en las rutinas y concepciones, se ha convertido también en normal y por lo tanto, en invisible a nuestra observación y a nuestra reflexión crítica (Verdugo, 2006). La adopción de medidas que favorezcan la igualdad de oportunidades pone a prueba la capacidad de tolerancia y la apreciación de la diversidad como una fuerza valiosa y no como una debilidad a superar (Jiménez, 2004). Supone “evitar que las diferencias se conviertan en desigualdades, adaptarse a las características del que aprende y construir un currículo para todos los alumnos” (Fernández, 2003 citado en Jiménez, 2004).

Investigaciones actuales respecto al trabajo de los profesores plantean que este y la caracterización de sus prácticas se constituyen en un factor clave y determinante en los resultados de aprendizaje de un centro (Esteves, 2006; Robalino, 2005; PRELAC, 2003; Poblete, 2003). El aprendizaje humano se sustenta en interacciones que primero operan en un plano intersubjetivo y que luego el sujeto transforma a un plano intrasubjetivo o intra psicológico, proceso de mediación social donde las características de la relación establecida con el profesor, mediador, o agente educativo, son de alta relevancia para quien aprende (Coll, Marchesi y Palacios, 2001; Bruner, 1991, UNESCO, 2005).

En coherencia a ello, los estudios sobre cambio educativo y mejora escolar, muestran que las creencias y actitudes de los/as docentes son un elemento fundamental para el éxito o fracaso de los procesos de mejoramiento en las escuelas (Rodalino, 2005; Murillo, 2005; Fullan, 2003; Hargreaves, 1997; Hopkins y Lagerweu, 1997).

En el mundo científico ha surgido con fuerza, durante la última década, creciente interés por generar nuevos conocimiento en torno a los docentes. Se asume que el desempeño de los profesores, se vincula directamente al aprendizaje de los estudiantes, así cada vez más, el trabajo del profesor ocupa un lugar destacado en la agenda de la política educativa en América Latina y el mundo. (Rodalino, 2005, Tenti 2006 y 2006; Cedrán y Grañeras, 1999; PRELAC, 2003; UNESCO, 2005).

Los establecimientos educacionales en condiciones de pobreza y vulnerabilidad concentran las expresiones de inequidad y bajos resultados en nuestro país (Raczynski y Muñoz, 2005; UNICEF, 2004, Robalino, 2005). Resulta fuertemente complejo superar la situación de inequidad en contextos, que además, poseen alta concentración de población indígena, dado que estos concentran experiencias de trato discriminatorio desde la sociedad mayor (Díaz-Arce y Druker 2007; Poblete, 2003).

Investigaciones recientes muestran la existencia de valoraciones negativas respecto al mundo mapuche, donde a este se le desvaloriza, es decir, ante cualquier ejecución siempre “valdrá” más el trabajo de una persona no mapuche (Quilaqueo, Merino, Saiz, 2007).

En el estudio sobre el prejuicio y discriminación destacan a nivel nacionales e internacionales distintos autores, Van Dijk y Martín Rojo (1998), Wodak y Matouschek (1998), Margulis y Urresti (1998), Saiz y Williams (1991), Merino, Quilaqueo, Saiz, Quintriqueo y Berardi (2005), citados en Merino (2006). En Chile, Stuchlich (1985) devela las imágenes estereotipadas que maneja la sociedad chilena respecto de los mapuches. Saiz y Williams (1991) describen los estereotipos que manejan grupos de estudiantes universitarios sobre el mapuche. Merino, Quilaqueo y Saiz (2005) describen el discurso prejuiciado de los habitantes no mapuches de Temuco y estudian la discriminación percibida, generando una taxonomía de los efectos psicosociales que esta provoca.

Desde los postulados de la sociología y la psicología social, autores como Vonfack (1998), han definido tres procesos claves que permiten explicar las relaciones de rechazo en las relaciones interpersonales de personas de distintos grupos: los estereotipos, el prejuicio y la discriminación. Estos tres procesos, de distinta dominancia en el psiquismo humano, aunque son diferentes, operan de manera conjunta en el interactuar del sujeto con un grupo ajeno. De modo que los estereotipos, prejuicio y la discriminación se vinculan en la medida que amplían el marco cognitivo que fundamenta las acción y vinculaciones del ser humano. (Vonfack 1998, Santrock, 2004; Sánchez, 2002, Alvarado y Garrido, 2003).

El estereotipo reúne el conjunto de significados, creencias o asunciones que los miembros de un grupo poseen acerca de los atributos de un miembro de un grupo ajeno. Por tanto, los estereotipos son el fundamento cognitivo que explica las situaciones de rechazo entre personas. En tanto, el prejuicio tiene a la base creencias y significados que son parte del estereotipo, se traduce en distancia intergrupala, dada la estimación y valoración de modo predominantemente desfavorable de los miembros de un grupo ajeno (Vonfack 1998). El prejuicio étnico es definido por Allport y Young (1962), citado en García y Izard (1992), ‘como una antipatía que se apoya en generalizaciones imperfectas e inflexibles’ (p.329). Por su parte la discriminación, se representa en la conducta desigualitaria, marcando su existencia en un plano conductual (Alvarado y Garrido, 2003, Santrock, 2004).

El discurso discriminatorio suele ser más explícito hacia personas que no forman parte de la cultura dominante de un país, y más encubierto e implícito en personas de estrato social medio y alto (Vonfack 1998). En este marco, se ha verificado la existencia de múltiples manifestaciones de discriminación hacia el mundo mapuche, en la sociedad general y en el contexto escolar (Magendzo y Donoso, 2000; Casner, Navarrete y Riffo, 2004).

En el contexto escolar Rojas y Sepúlveda (2002) afirman que los profesores de origen mapuche reconocen explícitamente sentirse discriminados por sus colegas y padres no mapuches. Así mismo Poblete (2003) señala que en la escuela se constata discriminación étnica en diversos aspectos del currículum, en las normas escolares y la interacción de profesores y alumnos.

Existe desvalorización de la cultura mapuche que deriva en una dinámica de estigmatización

peligrosa para el mundo educativo (Díaz-Arce y Druker 2007; Poblete, 2003; Casner, op.cit, 2004). Este fenómeno es relevante para la gestión de la convivencia, dado que es esperable que en los centros escolares se esté replicando este fenómeno discriminatorio.

En este marco la presente investigación se orientó a describir las formas de manifestación del prejuicio y la discriminación étnica en las prácticas socio pedagógicas de los/as docentes, identificando los efectos psicosociales que generan en los alumnos/as mapuches de establecimientos educacionales secundarios en contextos de alta vulnerabilidad social de la región de la Araucanía.

Metodología

El diseño de este estudio es de tipo cualitativo descriptivo, estructurado en dos etapas, donde, orientados por la naturaleza eminentemente social de los conceptos estudiados, la *primera etapa* estuvo constituida por el empleo de la estrategia **grupos focales** y la *segunda* por **entrevistas semi-estructuradas** a informantes claves. Con el fin de acercarse y entender el fenómeno del prejuicio étnico en su totalidad (Ruiz, 1996), es necesario comprender el conocimiento albergado en los informantes (profesores y alumnos) logrando que éstos hablen por sí mismos de su experiencia particular (Sandín, 2003).

Los participantes del estudio fueron 144 alumnos y docentes de 8 establecimientos de enseñanza secundaria de la región de la Araucanía. La selección de los sujetos de estudio fue de naturaleza intencional, no probabilístico siendo seleccionados los sujetos de acuerdo a los objetivos de la investigación (Hernández et al, 2003:330, Bisquerra, 2004).

Los criterios de inclusión que se contemplaron para seleccionar a los sujetos participantes fueron, en el caso de los alumnos:

- (a) pertenecer a establecimientos en contextos de alta vulnerabilidad social.
- (b) pertenecer a establecimientos con una población mapuche superior al 80%
- (c) pertenecer a los cursos de primero y tercero de enseñanza media.

En el caso de los docentes:

- (a) pertenecer a establecimientos en contextos de alta vulnerabilidad social.
- (b) pertenecer a establecimientos con una población mapuche superior al 80%
- (c) ser docente de los cursos de primero y tercero de enseñanza media.

Los datos correspondientes a la totalidad de participantes se especifican en la siguiente tabla:

Tabla N°1
Distribución y características de los sujetos participantes

	Total	Femenino	Masculino	Promedio Edad
Profesores	60	31	29	48
Alumnos	84	43	41	16,4
Total	144	74	70	-

Plan de Análisis

Se empleó como técnica analítica el Análisis de Contenido, que se fundamenta en la propuesta de Glaser y Strauss (1967). Para el análisis cualitativo de los datos se utilizó el método de codificación abierta, axial y selectiva con apoyo del programa Atlas/ti 5.0. Se desarrolló codificación abierta, con el fin de descubrir los conceptos a partir de los datos relevados del estudio. Codificación Axial, para relacionar las categorías a sus subcategorías, puesto que ésta ocurre alrededor del eje de una categoría con el fin de reagrupar los datos que se fragmentan durante la codificación abierta. Y por último, Codificación Selectiva, como proceso para integrar y refinar la teoría. Es decir, en la integración los datos se vuelven teoría, se tienen en cuenta los conceptos que llegan a la posición de categoría como abstracciones que representan no la historia de un individuo o grupo, sino la historia de muchas personas (Glaser y Strauss, 1967).

Luego, con el fin de incrementar la validez de la información obtenida, se procedió a realizar una triangulación por sujetos y por método (Sandín 2003, Denzin 1989 citado en Flick 2004). El plan de análisis fue tensado, para validar la información, a través de los criterios de rigor de credibilidad, dependencia y confirmabilidad.

Resultados

Por medio de los procedimientos de codificación utilizados en el tratamiento de la información con apoyo del programa Atlasti, emergieron categorías y subcategorías representadas por redes conceptuales (network) que servirán como recursos gráficos para presentar los resultados.

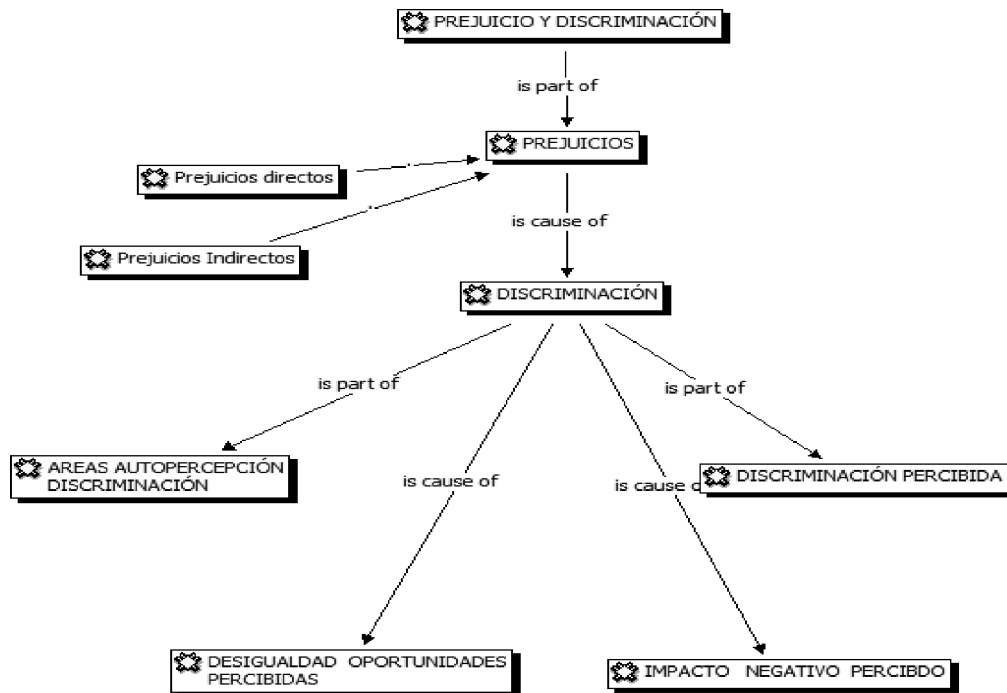
Para el presente artículo, el análisis e interpretación de los datos se realizará por medio de cuatro figuras claves que muestran las principales categorías extraídas con el procedimiento de codificación. Así la Figura n° 1 muestra, de manera esquemática, un modelo de interpretación de los resultados respecto a las situaciones de prejuicio y discriminación étnica en contextos educativos vulnerables, donde se expresan las categorías y subcategorías principales del estudio.

En la Figura n°1 que se presenta a continuación, se establecen como principales categorías los conceptos de *Prejuicio* y de *Discriminación*. Cabe señalar que esta figura, representa de manera general las principales categorías encontradas en el estudio, de modo que, posteriormente se presentarán con mayor detalle las categorías principales, subcategorías y códigos que han alcanzado

saturación teórica en estas categorías principales. En la figura referida es posible observar que, desde la categoría principal de *Prejuicio* se desprenden dos subcategorías, el *prejuicio directo* y el *indirecto*. Luego, desde la categoría principal de *Discriminación* se desprenden las subcategorías de *áreas de discriminación*, *formas de discriminación percibidas*, *oportunidades desiguales*, e *impacto negativo percibido*.

Figura N° 1

Red conceptual prejuicio y discriminación étnica en contextos educativos



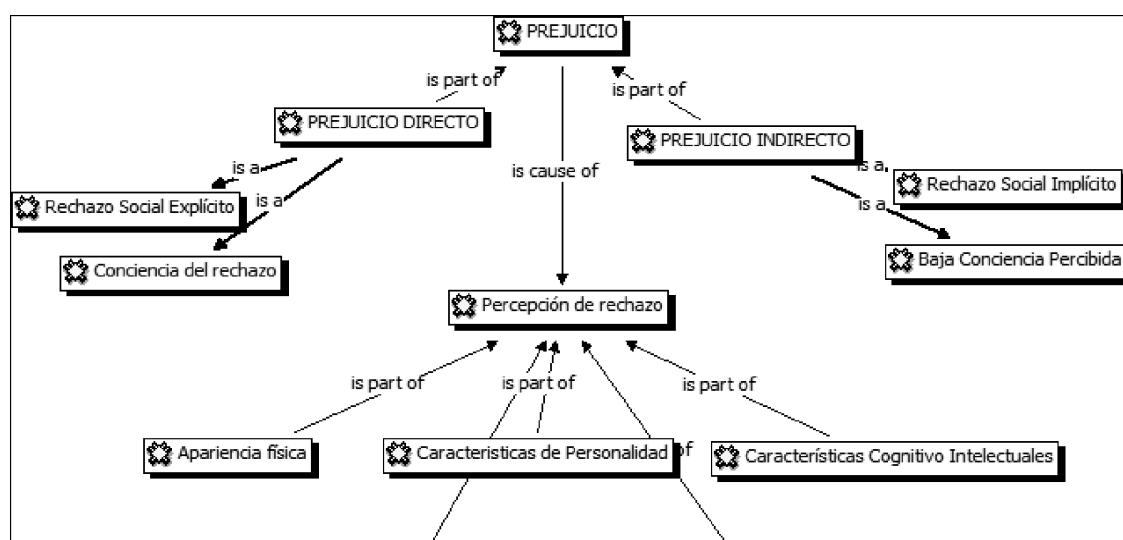
Luego, en la red conceptual de la Figura n° 2 que se presenta a continuación, se observa la primera categoría principal denominada *Prejuicio* que representa las creencias y valoración predominantemente negativas, evidenciada por los participantes hacia los alumnos indígenas mapuches. Donde los resultados encontrados evidencian que el prejuicio hacia los alumnos mapuches posee dos formas de manifestaciones diferentes, el prejuicio directo (explícito) y el indirecto (sutil). El rechazo explícito o directo refiere expresiones abiertas y evidentes de hostilidad hacia los niños mapuches y sus familias, así lo expresa la siguiente cita: “...es muy difícil motivarlos, porque el joven rural, el joven mapuche es muy re-flojo, es desmotivado, y va a ser siempre así...” (Entrevista 4[140:142]).

Los resultados de la investigación han evidenciado que el rechazo explícito o manifiesto se refiere a una expresión objetiva, abierta, evidente que traduce manifestaciones de hostilidad hacia los miembros del grupo indígena mapuche, siendo esto en los estudiantes y sus familias. El rechazo

implícito, en cambio reúne expresiones encubiertas, veladas, disimuladas en fundamentos cognitivos y racionales, que ocurren con baja conciencia percibida de ello.

En este marco tenemos expresiones como “... *uno a veces mira a esos alumnos y los ve flojos, uno ve que llegan sucios, con las manos negras, con el pelo sucio...*” (Entrevista 6[60:63]) expresan rechazo social explícito; en cambio, la afirmación “... *al mirar su familia, uno ve que a nadie le interesa surgir, se conforman con lo que tienen no más...*” (Entrevista 5[33:336]) expresa rechazo encubierto hacia los jóvenes mapuches y los miembros de sus familias, como una forma de prejuicio velado, apoyado en fundamentos racionales.

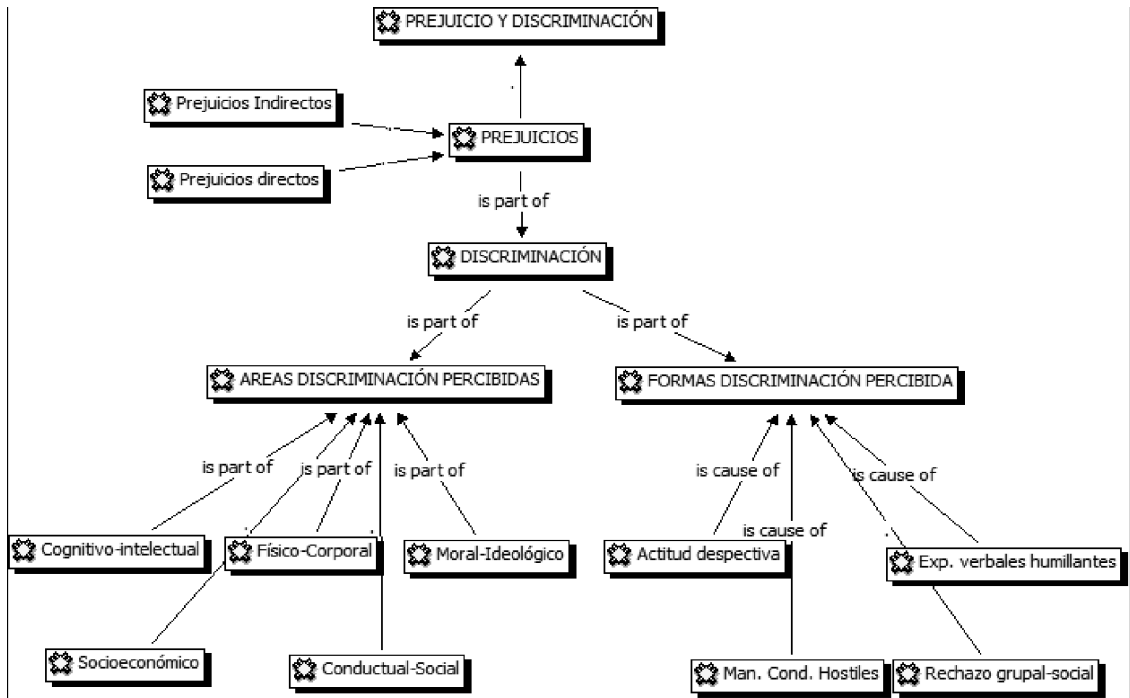
Figura N° 2
Red conceptual manifestaciones prejuicio en contextos educativos



Como muestra la figura n°2, las percepciones de rechazo percibidas como ‘*creencias*’ que subyacen en los docentes, sean directas e indirectas, se concentran en cinco subcategorías principales: *apariciencia física, características de personalidad, características cognitivo intelectuales, características motivacionales, y conductuales grupales*. Estas concentran las áreas de percepción de rechazo social hacia la persona mapuche, reunida en diversas creencias y valoraciones acerca de sus atributos.

Luego, la red conceptual n° 3 se concentra en el fenómeno de la discriminación como proceso asociado al prejuicio étnico, que traduce la conducta y el trato desigualitario hacia los alumnos de origen mapuche en virtud de su pertenencia a ese grupo (ver figura n° 3).

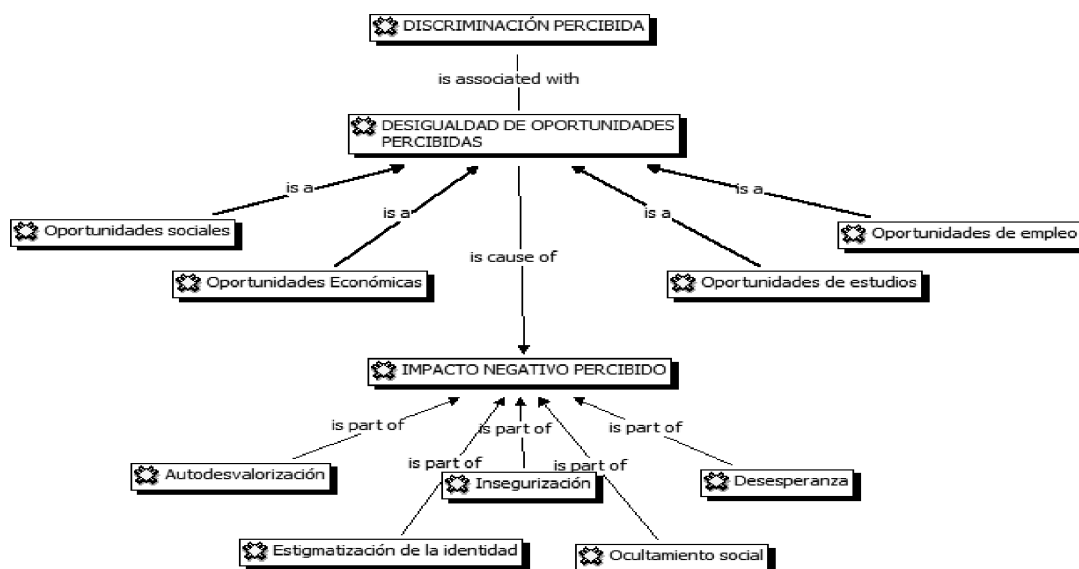
Figura N° 3
Red conceptual de áreas y formas de discriminación en contextos educativos



En ella es posible observar que la categoría *formas de discriminación percibidas*, reúne distintas formas de discriminación percibidas por los alumnos mapuches, revelando con distintos grados de conciencia, ser objeto de *actitudes y expresiones verbales despectivas, manifestaciones conductuales hostiles, rechazo grupal y rechazo social*. Así lo grafica la siguiente cita: “*es fome ver que uno llega al gimnasio y nos dicen, así como por jugar, oye pelo duro, tráeme la pelota... pero nosotros igual...*”(Entrevista 3 [30:48]).

Luego, la categoría principal *discriminación* representada en la figura n° 3 reúne las categorías *áreas de autopercepción de discriminación*, que representa los distintos aspectos en que se manifiestan formas de discriminación desde las percepciones de alumnos y docentes, que se traducen en conductas y tratos desfavorables hacia los alumnos mapuches. Estas áreas son las *Cognitivo-Intelectual, Física-corporal, Social-conductual, Moral-ideológico y Socioeconómica*. Así lo evidencia la siguiente cita de un alumno: “*a nosotros nos tratan como si fuéramos tontos, chis...ellos se creen muy bacanes, nos tratan como si fuéramos lesos, si, y eso es siempre...*”(Entrevista 12 [20:32]).

Figura N° 4
Red conceptual efectos de la discriminación en contextos educativos



Los resultados encontrados evidencian, en la red conceptual N°4, la existencia de **desigualdad de oportunidades** y de un **impacto negativo percibido**. La primera categoría reúne percepciones que traducen la existencia de oportunidades desfavorables hacia el alumno mapuche, producto de las prácticas de discriminación, estas se traducen en *desigualdad de oportunidades sociales, oportunidades de estudio, oportunidades de empleo y oportunidades económicas*. Esto se evidencia en la siguiente cita: “*si uno quiere trabajar, es difícil, porque siempre prefieren a los otros, yo tengo un hermano que sabe administración, lleva dos años buscando trabajo y lo único que encuentra es para ser guardia*” (Entrevista 16 [104:114]).

Luego, la categoría **impacto negativo percibido**, reúne procesos psicosociales desfavorables en el adolescente de alta relevancia por su impacto negativo en el proceso de individuación y autovaloración de la persona. Está conformado por las subcategorías *autodesvalorización, insegurización, desesperanza y resignación, ocultamiento social e identidad estigmatizada*. Así, puede observarse en la siguiente cita al referir: “*es difícil la cuestión, los jóvenes no tienen donde trabajar, generalmente se desilusionan tempranamente del sistema, por que no tienen buenas oportunidades laborales ni sociales...*” (Entrevista 5 [67:70]).

Conclusiones

En primer lugar los resultados obtenidos en el presente estudio, revelan que existen amplias evidencias de la existencia de prejuicio y discriminación étnica como un factor de riesgo para los contextos escolares vulnerables. Resulta complejo constatar que los alumnos en contextos de

alta vulnerabilidad social paradójicamente enfrentan determinados prejuicios desde sus maestros, perpetuando lo que Jadue (2008:34) ha definido como un ‘círculo de profecía autocumplida’, que contribuye a mantener bajos resultados de aprendizaje en contextos de pobreza, y como lo revela este estudio, en contextos de alta concentración indígena.

La existencia de *prejuicio* hacia los alumnos mapuches, en sus formas de manifestaciones directo e indirecto, representa creencias y significados negativos que se traducen en formas de valoración de modo predominantemente desfavorable hacia los alumnos mapuches, que ocurren en los docentes, y afectan sus prácticas, sin que éstos tengan suficiente conciencia de ello. Esto es coherente con investigaciones anteriores citadas por Vonfack (1998) y Merino (2006). Las formas de manifestación del prejuicio étnico directo e indirecto expresadas en el presente estudio evidencia un componente relevante, este es la percepción de rechazo hacia los miembros del pueblo indígena mapuche, aparentemente invisibilizada en la acción docente, pero que toma forma en el contexto escolar a través de diversas manifestaciones de rechazo grupal (Espert, Javaloy y Cornejo, 2006).

Lo anterior se confirma al constatar que la discriminación percibida por los adolescentes mapuches se concentra en cinco ejes temáticos: a nivel cognitivo-intelectual, físico-corporal, social-conductual, moral-ideológico y socioeconómica, generalizándose con ello el fenómeno de la discriminación étnica a todos los aspectos psicosociales del desarrollo humano. La percepción de ser objeto de discriminación en todas sus áreas de manifestación, evidencia una discriminación ‘clasista’ (Quilaqueo, Merino y Saiz, 2005), que afecta todos los aspectos psicosociales de quien la padece. Esto, en los adolescentes, contribuye a formar una identidad estigmatizada (Poblete 2003), centrado en componentes de autodesvalorización, que evidencian que las generaciones adolescentes, terminan por aceptar, bajo un fenómeno de ‘desesperanza aprendida’ (Rojas Marcos, 2005) los modelos de valoración negativos impuestos desde la sociedad nacional. Hoy está comprobado que las personas que experimentan desesperanza o de falta de controlabilidad en las circunstancias que enfrentan, desarrollan sentimientos de indefensión, asumiendo más negativamente las dificultades o complejidades que deben enfrentar (Rojas-Marcos, 2005).

Esto es relevante por que se traduce en que los jóvenes mapuches se aproximan cognitivamente con creencias de desesperanza y percepción de falta de controlabilidad de la situación discriminatoria que viven, generando sentimientos de indefensión e inamovilidad (Rojas-Marcos, 2005) que frenan su proceso de autovaloración, y movilizan actitudes negativa de evitación o falta de disposición, para enfrentar las dificultades vinculadas a la discriminatoria que viven.

Los hallazgos del presente estudio que ha identificado las formas de discriminación percibidas categorizados en los conceptos de actitudes despectivas, expresiones verbales humillantes, manifestaciones conductuales hostiles, rechazo grupal y rechazo social, son relevante para el mundo educativo dado que evidencia que en los centros escolares se está replicando un fenómeno discriminatorio, como una práctica social con distintos niveles de visibilización, que emerge de manera espontánea en las relaciones de un mapuche con un no mapuche, y que traduce una forma de maltrato social entre los actores educativos. (Merino, 2006; Quilaqueo, Merino y Sainz, 2005; Poblete, 2003; Casner, op.cit, 2004).

En coherencia, la percepción de existencia de oportunidades desfavorables producto de las prácticas de discriminación, traducidas en la apreciación de ser objeto de diversas formas de desigualdad social, traduce que quienes perciben ser objeto de discriminación, perciben además los efectos negativos que les significa el hecho de ser mapuches, como miembros del grupo no dominante (Casner et. al., 2004; Poblete, 2003).

Esto genera un impacto negativo percibido por quienes son discriminados, que se organiza en cinco ejes temáticos que reúnen procesos psicológicos de efecto negativo para el desarrollo psicosocial del adolescente, estos son la autodesvalorización, la insegurización, la desesperanza, la resignación, el ocultamiento social, y la generación de una identidad estigmatizada. Esto enfatiza el factor de riesgo que representa la situación de discriminación en la educación secundaria, cobrando una determinancia fundamental en el proceso identitario adolescencial, afectando el proceso de construcción de la identidad de los adolescentes. En los jóvenes que perciben ser objeto de esta discriminación, se evidencia un impacto negativo en la valoración personal de sí mismo, que trascienden a la valoración social que perciben de sí, al extrapolar en la sociedad mayor la misma dinámica discriminatoria. Lo anterior es congruente con investigaciones que afirman que cualquier forma de discriminación tiene, en quien la padece, un impacto negativo respecto de la imagen personal (Eagly, 2001; Santrock, 2004), constatándose una pérdida de la identidad individual, social y cultural de los jóvenes mapuches en contextos vulnerables.

Desde la perspectiva de la educación inclusiva las prácticas discriminatorias y prejuiciadas se constituyen en procesos de exclusión que no responden a los principios de una cultura y valores inclusivos y, por ende, no traduce prácticas respetuosas de la diversidad. En este sentido, y como señala Echeita (2008), la discriminación se convierte en una barrera que limita la participación y el aprendizaje de los estudiantes. El reconocer la heterogeneidad en el aula, es decir, re-conocer al otro valorando su diversidad étnica, su historia, su identidad, se constituye en un paso para avanzar hacia una educación para todos y todas.

Bibliografía

- Alvarado J.L.; Garrido, A. (2003). *Psicología Social. Perspectivas psicológicas y sociológicas*. Madrid. Editorial McGrawHil.
- Baeza, J. (2007). Educación inclusiva y tareas de la orientación. Recuperado el 20 de mayo de 2009, de: [www.mineduc.cl/biblio/documento/200711301106590.03. Educacion_inclusiva%20y_tareas_de%20la%20orientacion.doc](http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200711301106590.03.Educacion_inclusiva%20y_tareas_de%20la%20orientacion.doc)
- Blanco, R. (2007) La equidad y La inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE*, 3(4)
- Bisquerra (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla. S.A.
- Bruner, J. (1991): “*Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*”. Editorial Alianza, Madrid.

- Casner, M., Navarrete, R., Rifo, H. & Zañartu, N. (2004). La discriminación étnica como contexto obstaculizador del desarrollo humano: Representaciones sociales de jóvenes mapuches en la ciudad de Temuco. Tesis de grado, Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.
- Cedrán, J. y Grañeras, M. (comp.) (1999): "La investigación sobre el profesorado (II) 1993-1997". Colección investigación N° 135. Area de Estudios e Investigación. CIDE MEC. Madrid, España.
- Coll, C.; Marchesi, A. y Palacios, J. (2001): "Desarrollo Psicológico y Educación. Volumen II: Psicología de la educación escolar". Alianza, Madrid, Segunda Edición, 2001.
- Díaz-Arce, T. Y Druker, S. (2007). La Democratización del espacio escolar: una construcción en y para la diversidad. *Estudios Pedagógicos* Vol.33, no.1, p.63-77. ISSN 0718-0705.
- Eagly, A.H. (2001), Social role theory of sex differences and similarities. In J. Worrel (ed.) *Women and gender*: San Diego: Academic Press.
- Echeíta, G. (2006), Educación para la exclusión o educación sin exclusiones. Editorial Nancea. Madrid, España.
- Echeíta, G. (2008), Inclusión y Exclusión Educativa. *Voz y Quebranto*. En REICE. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación Vol.6 N°2. pp 9-18.
- Espert, E.; Javaloy y Cornejo (2006). Escala de prejuicio manifiesto y prejuicio sutil. *Anales de Psicología*, Vol. 22, N°1.
- Esteve, J.M. (2006): "Identidad y desafíos de la condición docente", en Tenti, E. (comp.) (2006): "El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI". IIPE – UNESCO, siglo veintiuno editores. Buenos Aires Argentina.
- Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research*. Londres: SAGE Publications.
- Fullan, M.(1993): "Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa". Editorial Akal, Madrid 2002.
- García, P y Izard, M. (1992). *Conquista y resistencia en la historia de América*. Ediciones Universidad de Barcelona.
- Hargreaves, A. (1996): "Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)". Morata, Madrid.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. McGrawHill: México.
- Hopkins, D.; y Lagerweu, N. (1997). *Making good school. Linking school effectiveness and school improvement*. Londos:Pergamon.
- Jadue, G. (2008) Factores de riesgo para elevar la calidad de la educación pública. *En Revisa Investigaciones en Educación* 2008, vol VIII, n° 1, pp. 33-50.
- Jiménez, C. (dir.); Aguado T; Cardona, C; Caselles J, Fernandez S; Iglesias M. (2004) *Pedagogía diferencial. Diversidad y Equidad*. Editorial Pearson. Madrid.
- Magendzo, A.y Donoso, P. (2000). Cuando a uno lo molestan: *Un acercamiento a la discriminación en la escuela*. PIIE/LOM.
- Merino, M., (2006). Propuesta metodológica de análisis crítico del discurso de la discriminación percibida. *En Revista Signos*, 2006, vol.39, no.62, p.453-469.
- Merino, M., Quilaqueo, D. & Saiz, J., (2005). Discriminación percibida presente en el discurso de mapuches y sus efectos psicosociales: Análisis del discurso de mapuches residentes en Temuco y Santiago. Proyecto FONDECYT 2005-2007, N° 1051047.

- MINEDUC (2005). Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar. Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo. Gobierno de Chile. Santiago, Chile.
- Murillo, F.J. (coord.) (2003): “La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el Estado del Arte”. Convenio Andrés Bello – Centro de Investigación y Documentación Educativa. Bogotá.
- OREALC/UNESCO (2006). Bases del Liderazgo en Educación. Líderes escolares, un tesoro para la Educación. Santiago de Chile.
- PRELAC (2003): “Declaración del Proyecto Regional de Educación para Latinoamérica y el Caribe aprobada por los Ministros de Educación”. PREALC.
- Poblete, M., (2003) Discriminación étnica en relatos de la experiencia escolar mapuche en Panguipulli (Chile). *Revista Estudios Pedagógicos*, 2003, no.29, p.55-64.
- Quilaqueo, D.; Merino M. E. y Saiz L. (2007) Representación social mapuche e imaginario social no mapuche de la discriminación percibida. *Revista Atenea*, n°496, p.81-103.
- Raczynski, D, y Muñoz, G., (2005). Efectividad y Cambio Escolar, en condiciones de pobreza en Chile. Gobierno de Chile. Santiago de Chile.
- Rivas, P. (2006). La integración escolar y la exclusión social: Una relación asimétrica. *Revista Educere*, año 10 n° 33, p. 361 -367.
- Rojas-Marcos, L. (2005). La fuerza del optimismo. Editorial Aguilar S.A. 1° edición. Madrid.
- Rojas, M. y Sepúlveda, S. (2002). Prejuicio étnico respecto de profesores mapuches de la ciudad de Temuco. Tesis de grado. Universidad católica de Temuco. Temuco Chile.
- Robalino, M. (2005): “¿Actor o protagonista?: dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente”. *Revista PRELAC* N° 1 Julio 2005. Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. UNESCO – OREALC
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (1996). Metodología de investigación cualitativa. España: Universidad de Deusto.
- Sánchez, J. (2002). Psicología de los grupos. Teorías y Procesos y Aplicaciones. Madrid. Editorial McGrawHil.
- Sandín M.P. (2003). Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos Tradiciones. Madrid: Mc Graw Hill.
- Santrock, J. (2004). Adolescencia. Desarrollo y Procesos Sociales. Madrid. Editorial McGrawHil.
- Saiz, J. & Williams, J. (1991). Estereotipos adscritos al indígena mapuche por adultos no mapuches de Chile meridional. Ponencia presentada en el Coloquio Intercultural sobre Culturas, Universidad Católica de Temuco y Universidad de La Frontera, Temuco.
- Stuchlich, M. (1985). Las políticas indígenas en Chile y la imagen de los mapuches. En *Cultura, Hombre, Sociedad*, 2(2), 159-194.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Press.
- Tenti, E., 2005. La condición docente. Siglo XXI Editorial. Argentina.
- Tenti, E. (comp.) . 2006. El oficio de docente. (2006): “El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI”. IPE – UNESCO, Siglo XXI Editorial. Buenos Aires Argentina.
- Tripailaf, D. (1969). Discriminación racial y social crea complejo de inferioridad en el pueblo mapuche. *Revista Cauce*, VI(46), 4-8.

- UNESCO (2005). Condiciones de trabajo y salud docente: Estudios de caso en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay. Santiago: Ediciones UNESCO.
- UNESCO (2007) Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos. Informe regional de revisión y evaluación del progreso de América Latina y el Caribe hacia la EPT. Santiago: Ediciones UNESCO
- UNICEF, Gobierno de Chile. (2004). ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas Efectivas en sectores de Pobreza. Santiago, Chile.
- Valero, C. (2003) El desafío de la interculturalidad en el aula: Experiencias para la asimilación de valores y experiencias del otro. Encuentro de revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, pp 238- 250.
- Verdugo, M. y Jordán de Urrías, F. (2006). Rompiendo Inercias. Claves para avanzar. Ediciones Amarú. Salamanca.
- Vonfack, D. (1998). Culture and youth. American Psychological Associations; Chicago.
- Wodak, R. (2003). El enfoque histórico del discurso. En R. Wodak & M. Meyer (Eds.), Métodos de análisis crítico del discurso (pp. 101-141). Barcelona: Editorial Gedisa.

Educación Intercultural en la Escuela de Hoy: reformas y desafíos para su implementación

Intercultural education in the today school: reforms and challenges for his implementation

Rolando Poblete Melis

Resumen

Este artículo analiza la forma en que la escuela tradicional se relaciona con la diversidad que representan los estudiantes de orígenes sociales y culturales diversos, y propone que la educación intercultural es la modalidad educativa que mejor funciona para acoger la diferencia al interior de las escuelas y reconocerla como fuente y recurso de aprendizaje. En ese sentido, se sugieren algunas definiciones y las reformas y transformaciones que pueden implementar las escuelas para alcanzar los objetivos de la educación intercultural.

Palabras claves: Diversidad, currículum, educación intercultural, escuela.

Abstract

This article analyzes the way in which traditional schooling relates to the diversity of students from different social and cultural origins, and states that intercultural education is the educational modality that works best to absorb the differences within the classroom and acknowledge it as a source and learning resource. In this sense, some definitions are offered, as well as reforms and transformations that schools can implement to attain the goals of intercultural education.

Key words: Diversity, curriculum, intercultural education, school.

Introducción

Hoy en día se habla de educación intercultural: de hecho es uno de los temas educativos que genera un creciente interés en círculos académicos, pedagógicos e incluso políticos. También se sostiene que es la modalidad educativa más indicada para promover procesos de integración al interior de las escuelas que confluyan en relaciones democráticas y solidarias. Sin embargo, tales afirmaciones sólo tienen sentido si es que de antemano aceptamos que tanto la sociedad como las escuelas son un espacio de encuentro para grupos humanos diversos que, además, están en permanente transformación.

En ese marco, uno de los cambios más significativos que ha experimentado la sociedad hoy en día es la irrupción de identidades que tradicionalmente estuvieron subsumidas bajo los discursos dominantes, de nuevas formas de expresar un estatuto de ciudadanía que ya no admite segundos planos: mujeres, indígenas, minorías sexuales, tribus urbanas e inmigrantes son parte constitutiva del nuevo panorama social y cultural al cual nos enfrentamos en todos los niveles. Sin embargo, esta constatación por sí sola no expresa a cabalidad lo que ocurre en nuestras calles, en el espacio público, donde los grupos de diversos se relacionan entre sí, a veces desde la aceptación y otras desde el conflicto. Tampoco nos dirá lo que ocurre en las escuelas, en su cotidianeidad y en la forma en que tanto docentes como estudiantes se hacen cargo de esta realidad para superar situaciones de discriminación, exclusión o racismo.

Por eso, uno de los desafíos que enfrenta la reflexión educativa es reconocer los contextos en los cuales a los y las educadoras les corresponde ejercer su labor formadora. De ahí que pensar sobre las características de las sociedades actuales es una exigencia no sólo para la necesaria renovación del currículum, sino sobre todo para responder a las demandas de una sociedad y de estudiantes que cambian.

La tradicional idea de homogeneidad que acompañó el desarrollo educativo y el ejercicio curricular no calza con la realidad, con las manifestaciones diversas que dan cuenta de una heterogeneidad que ni la sociedad ni la escuela pueden obviar y que la era de la información y conocimiento ayuda a visibilizar.

La educación, por tanto, no puede estar al margen de tales exigencias en la medida que los temas que subyacen en ese desafío están directamente vinculados con la construcción de ciudadanía, el binomio inclusión-exclusión social y la valoración y aceptación del otro distinto.

Entonces hablar de educación intercultural no es un ejercicio realizado en vano. Desde mi perspectiva es una necesidad para hacernos cargo de una realidad negada en nuestra sociedad y nuestras escuelas, dejada de lado frente al imperativo de la construcción de una identidad nacional excluyente y cerrada.

Este artículo -a partir del análisis de la forma en que la escuela tradicional aborda la presencia de grupos diversos en su interior- propone la educación intercultural como una necesaria renovación educativa para acoger la diferencia que expresan los y las estudiantes y reconocerla como fuente

y recurso de aprendizaje. En ese sentido, se sugieren algunas definiciones de esta modalidad y las transformaciones que las escuelas pueden desarrollar con el fin de avanzar en ese sentido.

La primera parte de este documento describe el funcionamiento del currículum desde la perspectiva de la educación tradicional y las consecuencias que genera en la escuela y sus estamentos. En segundo lugar, se presentan algunas definiciones de educación intercultural y, finalmente, se proponen un conjunto de reformas y transformaciones que deben vivir las escuelas con el fin de avanzar en la implementación de esta modalidad educativa.

I. Diversidad y currículum

Nuestro país ha vivido históricamente bajo la ilusión de la homogeneidad cultural; marginados los indígenas y grupos populares de la vida social y política, el Estado nacional creyó resuelta la problemática que generaba la presencia de culturas que no calzaban con la imagen de un país moderno. Desde el siglo XIX en adelante hubo un esfuerzo institucionalizado por crear una identidad sólida que nos caracterizara como nación, uniforme bajo todo punto de vista y coherente con aquellos designios que las clases dominantes estimaban como necesarios para el desarrollo del país.

En ese contexto, la escuela siempre fue utilizada como un instrumento útil -acaso el mejor- para promover la formación identitaria y la anulación de las manifestaciones que no calzaban con los patrones ya establecidos: maestros que sólo hablaran castellano en escuelas con presencia de niños y niñas indígenas, entrega de contenidos que no guardan relación con las particularidades del contexto o las culturas locales y una oferta curricular homogénea, fueron estrategias oficiales utilizadas prácticamente hasta la década del noventa del siglo pasado.

Los casi doscientos años de vida independiente de Chile no han hecho más que reafirmar esta idea de uniformidad, esta ilusión que se alimenta con el discurso político que no reconoce la diversidad ni menos la visualiza como recurso para la generación de aprendizajes en un marco de relaciones más democráticas y solidarias. Como nación hemos negado la presencia activa de quienes encarnan la diferencia, condenando al ejercicio de una ciudadanía de segunda categoría a indígenas, minorías sexuales e incluso mujeres.

Sin embargo, no podríamos dejar de sumar la presencia de grupos migrantes que poco a poco se han hecho más visibles en nuestras ciudades (especialmente peruanos y peruanas), demandando su acceso a servicios como salud, educación y vivienda y contribuyendo a ampliar todavía más este escenario complejo en que la tradicional concepción de identidad que tenemos los y las chilenas parece puesta en tensión. Al parecer ya no somos lo que éramos porque ese orden y homogeneidad en la cual creímos vivir comienza a desaparecer, a desplomarse frente a nuestras narices ante la evidencia de una sociedad multicultural que se expresa de formas insospechadas. Pues bien, tales procesos también impactan en las escuelas, determinando que hoy sea preciso

educar a estudiantes étnica y culturalmente diversos no sólo en conocimientos específicos sino, sobre todo, en aquellas actitudes vinculadas al respeto, la aceptación y la democracia.

El problema está en que los establecimientos educativos han privilegiado ciertas formas de enseñanza y aprendizaje que dan cuenta de una hegemonía, que en la mayoría de los casos- y así ha ocurrido históricamente- se identifica con aquella que representa los intereses de una clase, raza, etnia y género en particular.⁴⁸

Esto nos sitúa en uno de los temas más importantes en educación, el currículum, que suele definirse como un sistema de mensajes que constituye aquello que cuenta como conocimiento válido a ser transmitido por la escuela (Bernstein, 1990). Estos mensajes se sistematizan en formas de conocimiento que la institución acepta como posibles y que se identifican con grupos mayoritarios, negando, las más de las veces, el carácter multicultural propio de nuestras sociedades.

Muchos de los aspectos propios del currículum, su teoría y práctica han estado dirigidos más por presiones socioculturales externas y políticas que por análisis sistemáticos internos que den cuenta de lo que realmente ocurre en las escuelas (Gay, 1995). Así, lo que subyace en todo currículum escolar es una teoría sociocultural que, valiéndose de normativas y leyes, define lo que la escuela debiera enseñar en orden a producir un determinado tipo de ciudadano.

El currículum tiene una fuerte apuesta por la selección y organización de la cultura, vale decir, “no es un proceso azaroso y neutro, sino que intencional, que compromete una visión de hombre y sociedad, por consiguiente está cargado ideológica y valóricamente.”⁴⁹

Esta “mirada intencional” ha determinado que se desenvuelva sin atención a las condiciones culturales que definen el contexto concreto de los centros educativos, sino a través de “discursos centralizados, uniformes y etnocéntricos, lo cual ha conducido a discriminaciones en el currículum, de suerte que la cultura de los indígenas, la mujer, los campesinos, los pobladores, los pobres y muchos otros grupos marginados no han tenido espacio en los saberes que se transmiten. Existe, por así decirlo, una incapacidad de reconocer al otro.”⁵⁰

Y ese es un ámbito dentro del cual se expresa la marginación de la vida cotidiana de la “diferencia”, anulándola o simplemente negándola en aquello que se constituye como mensaje “oficial” y “válido” a ser transmitido por la escuela.

Sin embargo, el currículum adquiere mayor importancia en la medida que, en tanto normas destinadas a orientar la labor educativa, funciona en dos niveles que explícita e implícitamente

48 Para muchos autores la “clase, raza, etnia y género dominante” es sinónimo de varones, blancos, europeos y de clase media alta. Al respecto véase Grant and Sleeter (1989) *Race, Class, Gender, Exceptionality, and Educational Reform*. En: Banks, J. McGee Banks, C. Ed.(1989) *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, Boston, Allyn and Bacon, 46-65 y Flecha, R. (1994) *Las Nuevas Desigualdades Educativas*. En Castell, M y otros. (1994) *Nuevas Perspectivas Críticas en Educación*. Barcelona, Paidós, 55-82.

49 Magendzo, A. (1986) *Currículum y Cultural en América Latina*. Santiago, PIIE, pág. 9.

50 Magendzo, A. y Donoso, P. (2000) *Cuando a uno lo molestan: un acercamiento a la discriminación en la escuela*. Santiago, LOM - PIIE, pág. 11.

regulan, ordenan y designan aquello que se constituye en “conocimiento válido a ser transmitido por la escuela.”

Los dos niveles mencionados, ampliamente tratados en la literatura educativa, son el currículum explícito o abierto y el currículum implícito u oculto. El primero hace referencia a aquella “pedagogía cuya estructura subyacente reviste un carácter de visibilidad para el adquirente; las reglas de jerarquía y de secuencia son explícitas y los criterios de evaluación son explícitos y específicos, y definidos por el transmisor. Es una pedagogía caracterizada por clasificaciones y enmarcamientos fuertes.”⁵¹ Por el contrario, el currículum oculto es aquel “cuya estructura reviste un carácter de invisibilidad para el adquirente; las reglas de jerarquía y de secuencia son implícitas y los criterios de evaluación son implícitos, múltiples, difusos, como si el adquirente fuese la fuente de esos criterios. Es una pedagogía caracterizada por clasificaciones y enmarcamientos débiles.”⁵²

Ambos extremos funcionan para regular el quehacer de las escuelas, en orden a producir un cierto modelo de estudiante que, desde la perspectiva de la educación tradicional, debiera ser capaz de funcionar adecuadamente en la sociedad mayoritaria. Las formas que adquiere el currículum dicen relación con prácticas habituales que nacen, las más de las veces, de concepciones e ideologías sobre la educación, de ideas acerca de aquello que es correcto enseñar y por qué.

Los procesos educativos son hechos políticos que denotan acciones de poder y control que se expresan en principios de comunicación (Bernstein, 1990). Sin embargo, los códigos de comunicación al ser parte del discurso legítimo de la escuela (que valida una forma de ser, hacer y pensar) pueden generar -y de hecho lo hacen- dos categorías de estudiantes: aquellos que adquieren el código y aquellos que no son socializados en el código sino solamente en su posición en las relaciones de poder, posición que tiende a provocar desde el conflicto acciones imperativas de parte de todos los estamentos de la escuela.

La institución escolar, a través normas que explícita o implícitamente regulan su funcionamiento, alberga como posibilidad de reacción frente a quienes no logran concretar su proceso de adaptación-asimilación acciones (incluso punitivas) tendientes a corregir aquellas conductas opuestas a las tendencias oficiales. Para muchos grupos culturales y sociales llegar a la escuela constituye un verdadero choque; ésta, al no tener en cuenta los mecanismos de socialización por los cuales ha transitado la vida de sus estudiantes (su historia), está negando una parte importante y llena de vitalidad de éstos.

En resumen, e intentando caracterizar las formas que adquiere el currículum desde la perspectiva que entrega la educación tradicional, es posible sostener que:⁵³

51 Op. Cit, pág. 156

52 Op. Cit, pág.156

53 Cfr. Rodríguez, M. (1995) *La Educación para la Paz y el Interculturalismo como tema Transversal*. Barcelona, Oikos-Tau.

1. El currículo selecciona, pondera y oculta. Dista de ser un resumen representativo de todos los aspectos de la cultura de la sociedad en que surge el sistema escolar.
2. La selección de contenidos realizada por los currículos oficiales es una propuesta de aculturación académica que no representa por igual los intereses, aspiraciones, formas de pensamiento, expresión y comportamiento de los diferentes grupos sociales de la población de la que se nutre el sistema escolar.
3. El sesgo epistemológico que tienen los contenidos afecta a la posibilidad de percepciones plurales del mundo.
4. La escuela dominante no es multicultural, en el sentido de que la cultura ofrecida por el currículo es más bien unicultural, en cuanto a las oportunidades de desarrollo de las diferentes capacidades humanas.
5. La cultura escolar propone e impone no sólo formas de pensar, sino comportamientos dentro de los centros y las aulas, de acuerdo con ciertas normas éticas que regulan la interacción entre sujetos.
6. No sólo los contenidos son uniculturales, sino que, junto a ellos, las prácticas organizativas y metodológicas imponen una homogeneización de tratamientos pedagógicos con los alumnos.

Esta es la raíz de un conflicto que entre sus muchos matices se expresa y manifiesta bajo la forma de deficientes rendimientos académicos y problemas de adaptación de los y las alumnas pertenecientes a los grupos sociales diversos, abriendo paso a la desigualdad, exclusión y marginación.

Por el contrario, lo que hace una escuela plural y democrática es abrirse institucional, organizativa y curricularmente hacia las diversas formas culturales y de socialización que caracterizan a sus estudiantes, docentes y el entorno donde su ubica, haciendo que, por ejemplo, la cultura popular ingrese a los espacios formativos habituales. Tanto la cultura propia como las valoraciones y expectativas que poseen estudiantes y familias deben ser tomados en cuenta para la construcción de conocimientos, pero a la vez, lograr nuevas formas de relación basadas en principios que recojan esas particularidades, para desde ahí abrirse a un sentido del orden social mucho más amplio. Se trata, fundamentalmente, de lograr que los y las estudiantes aprendan en función de sus características adquiriendo conocimientos y habilidades que les permita desenvolverse eficazmente en toda sociedad.

En este sentido, es preciso una reforma total del sistema educativo que proponga una revisión absoluta de los componentes de la acción educacional para reflejar el pluralismo social, cultural, étnico, racial y lingüístico (Gay, 1995), e incluirlos como valores transversales en la actividad cotidiana de las escuelas.

El currículum tradicional -contrariamente a lo que propone la perspectiva intercultural- resulta ser una forma de manipulación de la historia con el fin de crear un sentimiento de unidad y uniformidad que más bien es una ilusión, porque no reconoce la diferencia en términos culturales, de clase, etnia y género, buscando ante todo la asimilación de los grupos diversos, por motivos políticos,

sociales y económicos a una cultura y una clase social dominante, a un discurso totalizador que subsume la diferencia eliminándola y rechazándola como perjudicial.

En el caso de Chile, el Estado ha fijado una matriz curricular básica (Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios) que establece aquellas competencias que los y las estudiantes deben lograr en los distintos periodos de su escolarización para cumplir con los fines y objetivos generales y requisitos de egreso de la enseñanza básica y media. Los OF-CMO tienen un carácter nacional y su aplicación es obligatoria en todos los establecimientos del país. En ese sentido, cumplen una función reguladora que implica tres puntos:

1. Establecer la base cultural mínima que deben trabajar las nuevas generaciones para entregar a la vida nacional unidad y cohesión.
2. Controlar los efectos disociadores que puede tener en la cultura nacional la libertad curricular ilimitada.
3. Fijar la calidad de la enseñanza requerida que responda al concepto de transformación productiva con equidad.

Por otro lado, los OF-CMO en el esfuerzo de promover -dentro del marco regulador establecido- la libertad de los establecimientos para construir sus propios planes y programas de estudio, señalan lo siguiente:

- a) Establece en cada nivel⁵⁴ un número mínimo de subsectores de aprendizaje que permite a las escuelas reproducirlos o descomponerlos en unidades de aprendizajes menores, como asignaturas, talleres, etc.
- b) Pone a disposición de los establecimientos una cantidad de horas para que estos las distribuyan a su total conveniencia en los subsectores de aprendizaje.
- c) Establece una cantidad de horas para que los establecimientos las destinen al tipo de estudio y actividad que más convienen e interesan a sus respectivos proyectos educativos.

La libertad que refiere la ley dice relación con la cantidad de horas que cada establecimiento fija para trabajar los sectores y subsectores, además de la posibilidad de descomponer estos en unidades menores; cierto tiempo libre para trabajar talleres u otras asignaturas que resulten relevantes para la realidad educativa del establecimiento y, finalmente, integrar aprendizajes que sean pertinentes para los y las alumnas.

La construcción curricular en las escuelas debe seguir algunos principios: “es misión de cada establecimiento la formulación de nuevos planes curriculares que sean socialmente relevantes, culturalmente pertinentes y de alta significación para cada una de las personas.”⁵⁵

54 Los niveles educacionales son los tramos cronológicos en los que ha sido dividido el proceso escolar. Así, el primer nivel corresponde a 1° y 2° básico. El segundo nivel a 3° y 4° básico, el tercer nivel corresponde a 5° básico, el cuarto a 6° básico, el quinto a 7° y el sexto a 8° básico.

55 Cfr. MINEDUC (1996) *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la educación Básica Chilena*, Santiago, MINEDUC.

Aunque existe la posibilidad de contextualizar medianamente el currículum y promover su descentralización en atención a las características culturales que definen a una escuela (principio de la pertinencia curricular), las capacidades a nivel de los establecimientos para la construcción efectiva de planes y programas que cumplan con tales orientaciones todavía son incipientes y en muchos casos nulas, debido a factores como la falta de preparación del profesorado; los recursos necesarios; disposición, etc., de manera que la casi totalidad de los centros educativos del país trabaja con la matriz curricular que emana del Ministerio de Educación. A ello habría que sumar que dicha matriz todavía es demasiado rígida y no incorpora orientaciones en torno a estos temas.

Por otro lado, los OF-CMO tienen una segunda dimensión, los Objetivos Transversales de la educación, que en lo sustantivo “miran a la formación general del estudiante y, que por su propia naturaleza, trascienden a un sector o subsector específico del currículum escolar. Tienen un carácter comprensivo y general orientado al desarrollo personal, y a la conducta moral y social de los alumnos, y deben perseguirse en las actividades educativas realizadas durante el proceso de la Educación General Básica.”⁵⁶

Los objetivos transversales consideran variables como el respeto por el otro, la inclusión de un discurso de género, el desarrollo de conductas democráticas y solidarias, todas dimensiones centrales en un currículum intercultural. Sin embargo, su operacionalización en las prácticas cotidianas de las escuelas está aún en un nivel demasiado básico y carente de impactos directos.

Nuevamente, resaltan variables como la dificultad de los y las docentes que han sido formados en su mayoría en un marco curricular distinto y claramente uniforme, para permear sus discursos y prácticas con este tipo de exigencias.

Algunos estudios realizados para conocer el tratamiento e implementación de los objetivos transversales en las escuelas indican que muchas veces sólo alcanzan un rol puramente figurativo a nivel de documentos y planificaciones, sin ningún tipo de intencionalidad clara o correlato que incida en la forma en que la institución, directivos, docentes, estudiantes y familias se relacionan entre sí y con el entorno.⁵⁷

Aquí se abren un conjunto de dimensiones de análisis y discusión en torno a las condiciones de posibilidad para la implementación de un currículum intercultural en nuestras escuelas, dimensiones que aluden tanto a cuestiones de tipo político-estructural como de disposición y voluntad de directivos y docentes. En lo que sigue, me interesa profundizar en definiciones mínimas acerca de la educación intercultural y en aquellas reformas que en términos concretos pueden desarrollar los centros educativos con el fin de avanzar en este proceso.

56 Magendzo, A., Donoso, P. y Rodas, M.T. (2000) Los objetivos fundamentales transversales en la reforma educativa chilena. Santiago, Universitaria, pág. 53.

57 Cfr. Padilla, L. (2000) Prácticas pedagógicas y la perspectiva de género en el contexto de la reforma educativa: dificultades y oportunidades. Revista del Magister en Políticas Sociales y Gestión Local, Universidad Arcis, 3, 127-171.

I. Hacia una escuela intercultural

En el entendido que existe un tema común a la mayoría de las sociedades actuales, cual es cómo enfrentar la diversidad de expresiones culturales que las caracterizan, es que el trabajo educativo intercultural se enfoca a la generación de un nuevo sentido de comunidad que por sobre todo demuestre a las y los educandos que la frontera entre los grupos étnicos es ante todo una frontera social trazada y mantenida por medio de elementos culturales (García y Sáez, 1998). Si es posible lograr tal objetivo en el proceso formativo de alumnos y alumnas diversas, es también posible que éste se extrapole al resto de la sociedad dada la función de reformulación valórica que la escuela ejerce en la comunidad.

Concretamente, la acción de la escuela puede ser aprovechada para lograr la valoración de las manifestaciones culturales propias de sociedades multiculturales como las nuestras y “puede jugar un papel significativo en la erradicación del racismo y otras formas de enfrentamiento interhumano (esto es, la mentalidad del “nosotros *versus* ellos”), haciendo un esfuerzo consciente para exponer las bases de los mitos que rodean y justifican la superioridad de unos grupos humanos sobre otros.”⁵⁸

En ese sentido, la educación intercultural plantea un nuevo desafío a la escuela: dejar de lado la tendencia homogeneizadora del currículum asumiendo la diversidad, logrando un “repensamiento global de la educación, de una nueva concepción del conocer, de las formas de pensar y de hacer escuela, de renovación y búsqueda de nuevas prácticas pedagógicas, de análisis y reflexión del quehacer educativo con el fin de lograr la creatividad y la efectividad de los aprendizajes.”⁵⁹

Los procesos educativos interculturales en sociedades diversas debieran ser un movimiento enfocado a tres grandes temas⁶⁰:

1. Los derechos específicos de grupos étnicos, culturales o minorías nacionales.
2. La lucha contra el prejuicio racial y la búsqueda de formas de integración interétnica no asimilacionista en los países donde se han asentado definitivamente masas de origen foráneo.
3. La adecuación de los sistemas educativos y de la pedagogía a las exigencias de un mundo cada vez más transnacionalizado.

Los principios que se constituyen en fundamento de la educación intercultural funcionan como hilo conductor para toda intervención que tenga en vistas la promoción de una nueva forma de entender la diversidad y la manera en que la escuela se hace cargo de ella en los espacios cotidianos. Estos principios son, según Chiodi (2001):

58 García Martínez, A. y Sáez Carrera, J. (1998) Del Racismo a la Interculturalidad. Competencia de la Educación. Madrid, Narcea, pag. 31.

59 Cañulef, E. (1998) Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe en Chile. Temuco, Instituto de Estudios Indígenas-UFRO, pág. 234.

60 Cfr. Chiodi, F. y Bahamondes, M. (2001) Una Escuela, Diferentes Culturas. Temuco, CONADI.

1. A partir del planteamiento del pluralismo cultural, la educación intercultural afirma el derecho a la diferencia cultural y el valor intrínseco de cada cultura desde la visión que ella tiene de sí misma.
2. Es una educación que favorece una relación dialógica y equitativa entre las culturas (y entre sus miembros). La educación intercultural no fomenta ni un relativismo cultural aséptico (una suerte de suspensión del juicio sobre las diferencias culturales) ni la autocomplacencia cultural, sino más bien intenta abrir a niños y niñas la experiencia de otras trayectorias culturales, trata de estimular su curiosidad y su capacidad de conocer y aprender, de ensanchar sus horizontes culturales. Pretende ser, en resumen, una educación abierta en el sentido más pleno de la palabra, contra los prejuicios, los etnocentrismos, los particularismos, la inercia frente al otro.
3. Una educación que incentiva a niños y niñas a descubrir la *diferencia* dentro de su propia sociedad y a reconocer lo propio en otras sociedades, disponiéndolo también para enfocar las diferencias culturales no necesariamente como una alternativa a *nosotros*, sino como una posible alternativa *para nosotros*.

Una definición que incluye la mayoría de los aspectos ya mencionados y los amplía en orden a proponer una reforma comprensiva que se extiende a los parámetros de referencia de grupos diversos, es la que propone Banks (1995).⁶¹ Según este autor, esta modalidad desafía y rechaza el racismo y otras formas de discriminación en la sociedad y en la escuela, y acepta y afirma el pluralismo (étnico, racial, lingüístico, religioso, económico, de género y otros), que los y las estudiantes, sus comunidades y los y las profesoras representan. La educación intercultural permea el currículum y las estrategias instruccionales usadas en la escuela, como interacciones entre profesores, estudiantes y padres, y las muchas formas en que la escuela conceptualiza la naturaleza de la enseñanza aprendizaje. Porque utiliza la pedagogía crítica y su filosofía, y se enfoca en el conocimiento, reflexión y acción (praxis) como la base para el cambio social, la educación intercultural avanza hacia los principios democráticos de justicia social.

Los supuestos sobre los cuales se estructura esta definición apuntan objetivos concretos:⁶²

1. Ayudar a las personas a comprenderse a sí mismos desde la perspectiva de otras culturas. Se trata de lograr que los y las estudiantes sean capaces de mirarse desde una visión más amplia que entrega la referencia a otros grupos étnicos y raciales.
2. Entregar a los y las estudiantes alternativas étnicas y culturales distintas a las propias, para lograr la ruptura del aislamiento que supone la visión etnocéntrica de la educación tradicional. En ese sentido, la idea es dejar de lado la tendencia histórica del currículum concebido como una extensión de la cultura dominante blanca, europea, androcéntrica y de clase media.
3. Proveer a los y las estudiantes con habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para funcionar dentro de sus propias culturas, la cultura dominante y dentro, y a través, de otras culturas. El objetivo es desarrollar competencias en culturas diversas, porque, como afirma Cañulef (1998), la educación intercultural debe esforzarse para

61 Por lo general James Bank utiliza como sujeto de sus definiciones “educación multicultural”.

62 Cfr. Banks, J. (1994) *An Introduction to Multicultural Education*. Boston, Allyn and Bacon.

preparar a los y las alumnas para la vida en un mundo signado por la velocidad de sus cambios en que al educador no le es posible visualizar cuál ha de ser la circunstancia concreta en la cual el niño o niña que educa le tocará vivir. Por lo tanto, lo esencial es equipar a la persona para poder convivir en cualquier situación sociocultural.

4. Reducir el dolor y la discriminación que miembros de grupos étnicos experimentan debido a sus particularidades raciales, físicas, sociales y culturales. Como se señaló anteriormente, la educación intercultural debe tender a mostrar que las fronteras trazadas entre los grupos étnicos son culturales y sociales, y en ellas no hay nada de natural que las justifique.
5. Ayudar a los y las estudiantes, desde una perspectiva pedagógica, a dominar los códigos de lectura, escritura y habilidades diversas para alcanzar niveles de aprendizaje que les permita desenvolverse adecuadamente en una sociedad que valora el conocimiento.

En resumen, podemos decir que “la educación dentro de una sociedad plural debería ayudar a los estudiantes a entender su cultura común, pero a la vez, también ayudarlos a liberarse de sus límites y barreras culturales. Para crear y mantener una comunidad cívica que trabaje por el bien común, la educación en una sociedad democrática debe esforzarse por lograr que los y las estudiantes adquieran el conocimiento, actitudes y habilidades necesarias que permitan participar en la acción cívica para hacer una sociedad más equitativa y justa.”⁶³

La educación intercultural propone modificaciones en todo el entorno escolar, lo que incluye las políticas, las interacciones en la sala de clase, el currículum formal e informal, las actividades extracurriculares, las normas institucionales, etc. (Banks, 1995), por eso, suele aceptársele como un movimiento de reforma que enfatiza la revisión estructural, procedural, substantiva y valorativa de los componentes de la empresa educacional para reflejar el pluralismo social, cultural, étnico, racial y lingüístico (Gay, 1995).

Los objetivos a los cuales tiende la educación intercultural implican a toda la estructura que cobija a la escuela, a nivel institucional, político, pedagógico, etc., para propender al desarrollo de actitudes más democráticas desde los primeros años de formación. Esto significa considerar la escuela como un sistema social en el cual todas las variables que entran en juego requieren ser modificadas.

Otros aspectos a considerar son, por ejemplo, las políticas educativas mayores y la forma en que las escuelas las hacen suyas; las actitudes, creencias, percepciones y acciones que se llevan a cabo para enfrentar la diversidad y la participación comunitaria. Todos esos temas en su conjunto corresponden a los desafíos con los cuales se debe comprometer un proceso de trabajo cuyo objetivo sea la promoción de la educación intercultural. Sólo así es posible ayudar a empoderar a estudiantes de grupos discriminados y promover sus habilidades para lograr el éxito académico en orden a influir social, política y económicamente en todas las instituciones mayores.

Las reformas que se han enunciado anteriormente pueden ser agrupadas, para facilitar su tratamiento, en tres grandes bloques relacionados entre sí cuyos límites son compartidos: actitudes de directivos y docentes; las transformaciones del currículum; y la estructura escolar.

63 Banks, J. (1994) *An Introduction to Multicultural Education*. Boston, Allyn and Bacon, pág. 4.

II.1 La importancia de las actitudes docentes

Si nos referimos a las condiciones y perfil de los y las educadoras interculturales, podemos apreciar que en realidad son mucho más importantes las actitudes que las aptitudes, sin desmerecer lo que estas últimas aportan. Las destrezas que requieren los y las docentes para conducir exitosamente procesos educativos interculturales apuntan, entre otras, a desarrollar una permanente comunicación entre estudiantes y familias; flexibilidad de criterios; creación de ambientes positivos en el aula que faciliten el aprendizaje autónomo, reflexión permanente sobre lo ocurrido en clase y el arriesgarse en la toma de decisiones basadas en su propio juicio (López, 1997).

El y la educadora intercultural debe ser un “abridor/a de mundos”, que con curiosidad y capacidad crítica muestre a sus estudiantes los peligros de la falta de reflexión que supone dejarse llevar por prejuicios y actitudes etnocéntricas. El y la docente abierta al mundo debe garantizar que las generaciones que forma sean capaces de sobrevivir en los tiempos nuevos sin renunciar a sus valores culturales. Es fundamental, por tanto, propender a la generación de nuevos valores que en sí ayuden a los y las docentes a modificar sus saberes y prácticas habituales, en orden a lograr un cambio de perspectiva, observar y analizar procesos desde puntos diferentes: como miembro de un grupo étnico y como miembro de otros grupos, incluido el dominante; la relativización de la verdad y del conocimiento y el abandono del prejuicio; la búsqueda, selección, procesamiento y aprovechamiento pedagógico de información diversa; la comunicación intercultural, como práctica permanente de todos los grupos sociales; capacidad para la resolución de conflictos; relacionarse e interactuar constantemente con la comunidad; y la cogestión educativa con la comunidad/barrio y con las autoridades comunales, todo ello enfocado a la promoción de una autoestima positiva; un comportamiento no autoritario; autoconfianza; destrezas en la comunicación; flexibilidad pedagógica y conocimientos culturales, en tanto capacidades específicas (López, 1997).

Los saberes complementarios de las actitudes, que los y las maestras interculturales debieran manejar se refieren a conocimientos específicos que les permitan mejorar sus prácticas cotidianas. Para ello es importante prestar atención a temas como las políticas educativas de la sociedad en la cual se desenvuelven y las teorías innovadoras que aportan nuevos entendimientos sobre el hecho cultural. También se debiera contar con una constante capacitación para ejercer en contextos interculturales y ser capaces de investigar y reflexionar sobre su propia práctica, sistematizando las experiencias personales (Ipiña, 1997), recogiendo información precisa acerca de sus aciertos, errores y potencialidades. En la medida en que se desarrollen las actitudes y aptitudes específicas necesarias por parte de los y las docentes, se estará dando un paso definitivo en la superación de las dificultades que entorpecen la consecución de los objetivos interculturales, no sólo en un plano teórico sino en la relación cotidiana entre docentes y estudiantes diversos que componen la escuela.

Paulo Freire (1997), sostiene que existen algunos saberes indispensables para la práctica docente de educadores/as críticos y progresistas y que son también inherentes a los y las educadoras interculturales. Quizás, de entre todos los saberes mencionados por Freire existe uno que se ubica a la base de los demás otorgándoles sentido, tal es el hecho que “quien está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción

del saber, se convenza definitivamente de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción.”⁶⁴ Esto significa que quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. Para la educación intercultural adquiere una especial importancia ese principio porque supone dar cabida a todos los discursos culturales y aceptar que ellos son experiencias legítimas desde las cuales se puede construir conocimiento; pero también implica que los y las docentes, al relacionarse con la diversidad acceden a un nivel que enriquece su práctica cotidiana, porque aprenden de y con la diferencia. Ello determina que cada quien al interior de un aula, por ejemplo, ocupa un lugar importante, porque su experiencia tiene cabida y sentido, para facilitar para sí y para los demás el aprendizaje y la enseñanza.

En el texto citado, Freire propone numerosas exigencias que ayudarían a la práctica de todo tipo de docentes. Si bien todas ellas son fundamentales para los educadores interculturales, hay algunas que resaltan más debido a su coherencia con el desempeño cotidiano de los y las profesoras en contextos multiculturales, éstas son⁶⁵:

1. Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos: el docente debe respetar no sólo los saberes con que llegan los educandos, sobre todo los de las clases populares (o grupos minoritarios) -saberes socialmente contruidos en la práctica comunitaria- sino también discutir con los y las alumnas la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos, de manera que éstos sean experiencias desde las cuales construir conocimientos.
2. Enseñar exige riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación: es propio del pensar acertado la disponibilidad al riesgo, la innovación que no puede ser negada o recibida sólo porque es nueva, sino de forma crítica y tomando en cuenta su capacidad para enriquecer las prácticas. A su vez, la práctica prejuiciosa de raza, clase, género, ofende la sustantividad del ser humano y niega radicalmente la democracia.
3. Enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica: la práctica docente crítica implica el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer: pensando críticamente la práctica de hoy o de ayer es como se puede mejorar la próxima. El propio discurso teórico, necesario a la reflexión crítica, tiene que ser de tal manera concreto que casi se confunda con la práctica. Su distanciamiento epistemológico de la práctica en cuanto objeto de su análisis debe aproximarle a ella al máximo.
4. Enseñar exige el respeto y la asunción de la identidad cultural: esto significa asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar. La asunción de nosotros mismos no significa la exclusión de los otros. Es la “otredad” del “no yo” o del tú, la que me hace asumir el radicalismo de mi yo. Ninguna verdadera formación docente puede hacerse distanciada del acto de respetar a los educandos y a sí mismo en su historicidad, que es conocimiento y reconocimiento del valor de las emociones, de la sensibilidad, de la afectividad, de la intuición.

⁶⁴ Freire, P. (1997) *La Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, Siglo XXI, pág. 24.

⁶⁵ Cfr. Op. Cit.

5. Enseñar exige saber escuchar: los sistemas de evaluación de alumnos y profesores, así como la mayoría de los procesos ligados a la educación, se vienen asumiendo cada vez más como discursos verticales, desde arriba hacia abajo, pero insistiendo en pasar por democráticos. Precisamente, no es hablando a los otros desde arriba, como si fuéramos los portadores de la verdad que hay que transmitir a los demás, como aprendemos a escuchar, pero es escuchando como aprendemos a hablar con ellos. Sólo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla con él, aun cuando en ciertas ocasiones, necesite hablarle a él.
6. Enseñar exige respeto a la autonomía del educando: el respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos unos a los otros. Cualquier discriminación es inmoral y luchar contra ella es un deber por más que se reconozca la fuerza de los condicionamientos que hay que enfrentar. Lo bello de ser persona se encuentra, entre otras cosas, en esa posibilidad y en ese deber pelear.

La importancia de las exigencias planteadas por Freire para los y las maestras y, en especial para aquellos que se desempeñan en contextos determinados por la diversidad de sus estudiantes, radica en que entrega las orientaciones mínimas que debieran guiar la práctica, para mejorar no sólo los rendimientos, sino también las relaciones al interior de la escuela, para concretar la emancipación y liberación del sujeto de todos los determinismos que encierran las relaciones mediadas por el poder: la visión intercultural es una lucha contra el poder arbitrario y contra las numerosas formas que adquiere éste en nuestras sociedades.

II.2 Las Modificaciones al Currículum

El currículum habitual de las escuelas muestra conceptos, eventos y situaciones desde la perspectiva de la cultura dominante, lo que margina las experiencias de los grupos minoritarios. Por eso, las reformas curriculares que la educación intercultural requiere apuntan a mostrar a los y las estudiantes conceptos, eventos, hechos y problemas desde una visión que recoge la diversidad racial, étnica, de clase social, de género, etc. (Banks, 1994), de ahí que su objetivo sea la superación de la uniformidad y centralismo característico del currículum tradicional. Para esta orientación educativa, la idea es promover un nuevo entendimiento abierto a la diversidad que nace del reconocimiento explícito del multiculturalismo inherente a toda sociedad. Por eso, la educación intercultural se esfuerza en integrar contenidos que en distintos momentos y en grados progresivos permitan ir superando las concepciones tradicionales, para lograr que los y las estudiantes aprendan a valorar la diversidad y a funcionar adecuadamente en sus propias culturas y en aquella que representa la sociedad mayor.

Según Banks (1989 y 1994), existen cuatro niveles, correspondientes a cuatro enfoques, que facilitan el objetivo de integrar al currículum los contenidos acordes con los principios de la educación intercultural:

1. El enfoque de las contribuciones: en esta etapa los contenidos sobre grupos étnicos y culturales están limitados primariamente a festividades y celebraciones propias de ellos. Este tipo de enfoque es utilizado a menudo en la escuela primaria y es una forma efectiva de ir aproximando a los y las alumnas a las diversas manifestaciones culturales.
2. El enfoque aditivo: en este enfoque, los contenidos culturales, conceptos y temas son adjuntados al currículum sin cambios en su estructura básica, propósitos y características. Este enfoque puede ser logrado con la inclusión de textos, unidades o cursos en el currículum sin cambiar su marco estructural, puede, además, ser una primera fase en una reforma más radical del currículum diseñada para cambiar la estructura total de éste e integrarlo con contenidos étnicos, perspectivas y marcos de referencia.
3. El enfoque de la transformación: este enfoque supone cambios en el canon, paradigmas e ideas básicas del currículum y facilita a los y las estudiantes ver conceptos, hechos, temas y problemas desde diferentes perspectivas y puntos de vista. Uno de los principales objetivos de este enfoque es ayudar a los y las estudiantes a comprender conceptos, eventos y grupos desde la visión de la diversidad étnica y cultural, además de comprender el conocimiento como una construcción social. Objetivos importantes del enfoque de la transformación son enseñar a los estudiantes a pensar críticamente y desarrollar las habilidades para formular, documentar y justificar sus conclusiones y generalizaciones.
4. El enfoque de toma de decisiones y acción social: este enfoque extiende las transformaciones del currículum al capacitar a los y las estudiantes para seguir proyectos y actividades que los posibilitan para tomar acciones personales, sociales y cívicas relacionadas con los conceptos, problemas y temas que han estudiado. Su objetivo es empoderarlos para adquirir eficacia política y habilidades para participar en el cambio social.

Una reforma del currículum debe ser progresiva, de manera que ir generando las condiciones que faciliten la inclusión total de los contenidos que se desea integrar definitivamente. El requisito es siempre prestar atención a las particularidades y especificidades que ofrecen los y las alumnas, las capacidades de los y las docentes y la comunidad dentro de la cual se inserta la escuela.

Complementarios a los enfoques expuestos por Banks y en la medida en que se progresa en la formulación y planificación de un currículum intercultural, se pueden ir integrando temas en distintos ámbitos que permitan avanzar desde un grado de inmersión selectiva a otros de inmersión parcial o completa. Estos tres términos aluden a los niveles en que se insertan dentro del currículum habitual de las escuelas aquellos contenidos que dan cuenta de los temas propios de la educación intercultural e incluyen el trabajo con la lengua, cuando así sea pertinente, como en el caso de poblaciones migrantes, grupos minoritarios o indígenas no hablantes del idioma de la sociedad mayoritaria. Las características y exigencias de ellos son⁶⁶:

⁶⁶ Cfr. Martínez, C. y Loncon, E. (2000) Guía Intercultural para la Educación Preescolar. Temuco, Programa de EIB Mapuche, SIEDES.

1. Programas de Inmersión Selectiva: estos programas están orientados al conocimiento general de las diversas culturas presentes en una región o país, materializándose en actividades específicas o por medio de talleres.
2. Programas de Inmersión Parcial: en este nivel se incorpora la lengua y la cultura de las comunidades en el currículum como objetivos complementarios, cursos específicos y objetivos transversales, es decir, presentes en todo el quehacer educativo.
3. Programas de Inmersión Completa: son aquellos donde las culturas y lenguas de referencia se enseñan a través de toda la malla curricular. Los niños y niñas manejan ambos idiomas ampliándolos progresivamente, lo que sucede, por ejemplo, en los colegios de idioma. Los profesores de todos los sectores de aprendizaje, o por lo menos la mayoría de ellos, manejan las lenguas y culturas que identifican al establecimiento. Poseen implementación y recursos técnicos necesarios, en especial metodologías apropiadas, textos, talleres y materiales.

En todos los casos, la implementación de uno u otro nivel de inmersión depende de tres factores; la voluntad y decisión de política educativa de la comunidad; las capacidades (competencias lingüísticas de profesores) y el logro de los requerimientos para su implementación (materiales, infraestructura, etc.); y el contexto sociocultural donde se aplicará (Martínez y Loncon, 2000).

La educación intercultural bilingüe, en tanto proceso educativo que busca la inserción en el currículum de la perspectiva cultural y lingüística de los grupos indígenas latinoamericanos, trabaja en función de los niveles anteriormente propuestos y promoviendo transformaciones curriculares globales.

Para llevar a cabo el proceso de integración de contenidos, los y las docentes interculturales necesitan conocimientos de la historia y la cultura de los grupos étnicos en orden a incluirlos exitosamente en el currículum de las escuelas, sin embargo, estos conocimientos si bien son necesarios, no son suficientes, porque además requieren ser organizados en relación a ciertos conceptos claves, temas y hechos en la experiencia de esos grupos. Según Banks (1994) los conceptos que a la vez son guías para el estudio de los grupos en cuestión debieran incluir temas como el origen de los grupos étnicos y las poblaciones migrantes en un determinado territorio; la cultura común; los valores y símbolos; la identidad étnica y el sentido de pertenencia; perspectivas, visiones de mundo y marcos de referencia; temas que se encaminan a mostrar a los y las estudiantes que el conocimiento está determinado social, cultural y políticamente y en función de grupos de poder al interior de la sociedad.

Todo ello supone dos requisitos importantes: primero trabajar estos contenidos en forma integrada al currículum habitual de las escuelas y no aisladamente, como parte de una asignatura en particular. Muchos docentes afirman que la educación intercultural tiene sentido para quienes enseñan temas como historia o lenguas, pero no para aquéllos que enseñan asignaturas como matemática, ciencias u otros similares. Segundo, motivar la participación e inclusión de la comunidad para una construcción conjunta y democrática del currículum, que permita no sólo dar cabida a todas las visiones y perspectivas culturales, recogiendo la diversidad, sino también promover la pertinencia, el carácter interactivo y significativo de los aprendizajes que se desea inculcar.

Por otra parte, los materiales que se usan en la escuela también requieren ser modificados. En efecto, muchos de los elementos utilizados habitualmente en la escuela como textos, imágenes, medios audiovisuales y otros, frecuentemente marginan las experiencias de los grupos minoritarios, las mujeres y los indígenas, centrándose en la perspectiva de los miembros de la sociedad mayor o grupos dominantes.

En la reforma que requiere el currículum intercultural, los materiales y recursos para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje debieran incluir y representar hechos y eventos desde diversas perspectivas étnico-culturales, valorando las manifestaciones diferentes de situaciones que pueden resultar significativas para el proceso educativo.

En cuanto a las prácticas evaluativas, debieran adaptarse a las especificidades de estudiantes culturalmente diversos y no diseñarse en función de las habilidades y capacidades que el grupo mayoritario desarrolla debido a su proceso particular de enculturación y socialización. Gran parte de los instrumentos y sistemas de medición, como test de inteligencia y habilidades, han sido creados desde y para los grupos dominantes, hecho que explica que bajo los parámetros de medición de esos instrumentos muchos estudiantes culturalmente diversos presentan grandes deficiencias que no se condicen con sus capacidades reales, situación que tiende a marginarlos de cursos y clases para estudiantes “normales”. Concretamente, los test de inteligencia son irremediamente defectuosos en la medida en que poseen un sesgo cultural que favorece a los blancos, varones y de clase media (McCarthy, 1994).

II.3 La Estructura Escolar

Con la expresión *estructura escolar* se alude a aquellos elementos que se identifican con temas mucho más amplios y que algunas veces escapan al control de las escuelas, primero porque son competencia de un sistema político nacional, regional o comunal, y segundo porque son parte de burocracias administrativas que la escuela se ve obligada a reproducir.

La educación intercultural, debido a un proceso de institucionalización progresivo (especialmente en Europa y recientemente en Latinoamérica a través de la Educación Intercultural Bilingüe), ha pasado a formar parte del discurso pedagógico oficial, quedando normada su aplicación, establecimiento y cobertura a través de leyes, disposiciones y políticas en numerosos países.

Es indiscutible que se ha transformado en un tema importante porque se ha aceptado finalmente que la diversidad es inherente a toda sociedad, situación que se potencia por el creciente proceso de globalización y por los numerosos movimientos migratorios.

La forma en que las políticas educativas enfrentan el tema de la educación de grupos diversos al interior de la sociedad es determinante, por eso, la educación intercultural exige una coherencia entre las políticas educativas emanadas de los organismos oficiales, políticas que debieran tender a la concreción de los principios fundantes de tal modalidad, democracia y solidaridad; y las prácticas, es decir, la formas específicas en que las escuelas intentan concretar tales principios.

Las políticas, en todos los casos, debieran facilitar la aplicación de la educación intercultural en términos burocráticos, administrativos, curriculares. Esto significa que un mayor nivel de participación democrática de la comunidad escolar pide estructuras ligeras, disponibles al cambio, descentralizadas, que viabilicen con rapidez y eficacia la acción gubernamental (Freire, 1994).

Pero a la vez es importante hacer visibles liderazgos institucionales comprometidos con el proyecto intercultural. Las investigaciones educativas sobre el tema concuerdan en señalar que un liderazgo efectivo, ejercido desde los niveles administrativos de las instituciones políticas y las escuelas, es especialmente motivador para el resto de los estamentos involucrados.

Asociado al liderazgo está la necesidad de facilitar y garantizar la presencia de los grupos diversos y minoritarios en los espacios de poder y administración de las escuelas, ya sea a nivel de agrupaciones de estudiantes, familias y directivos. Es decir, en una escuela intercultural, por tanto democrática, debieran estar representados todos los grupos minoritarios en el espacio de la toma de decisiones.

Carece de sentido motivar un cambio de actitudes en los y las estudiantes que valore la diversidad si éstos no observan en el ámbito institucional esa diversidad. Los y las alumnas necesitan confirmar que la escuela en todo nivel valora y respeta a personas de diferentes grupos. Por el contrario, si muchos de las personas que los y las estudiantes ven ocupando cargos de poder en la escuela pertenecen al grupo dominante, lo más probable es que el desarrollo de actitudes democráticas se vea entorpecido por tal situación (Banks, 1994).

Una estrategia en ese sentido, es lograr que la administración educativa a nivel nacional, regional y local implemente políticas para el reclutamiento y capacitación de personas pertenecientes a grupos diferentes, con el fin de hacer patente esa diversidad en todos los espacios formales que la escuela requiere para su funcionamiento adecuado.

Comentario final

La educación intercultural supone un proceso amplio de reflexión acerca de la sociedad en la que vivimos, y abre la discusión hacia aspectos tan determinantes como la democracia que queremos construir. Tal discusión no es ajena a las escuelas, centrándose únicamente en las instituciones generadoras de políticas educativas. Por el contrario, es parte de su misión definir estos temas en la medida en que tiene una incidencia directa en la formación de niños y niñas.

Con la idea de aportar en tal sentido, en este artículo se han propuesto un conjunto de cambios que la escuela puede llevar a cabo. Ciertamente se pueden mencionar muchos más, porque de hecho son numerosos los ámbitos en los cuales se puede intervenir. También es claro que los espacios de acción indicados implican otros factores, en tanto son parte de un sistema mayor y complejo de relaciones.

Tal como se señalara en la introducción, a la base de la reflexión sobre la educación intercultural está el hecho de entender que nuestras sociedades son diversas (siempre lo han sido), y que los frágiles supuestos sobre los cuales se han construido las identidades nacionales hoy son puestos en tensión. Sin duda ese es el cambio más importante de todos, entender la diversidad como un hecho natural y característico de nuestros países y nuestras escuelas. Aceptar la diversidad hoy en día no es sólo una actitud progresista o altruista, es una condición para la profundización democrática y para el respeto de los derechos humanos de todos y todas.

Bibliografía

- Banks, J. (1989) Multicultural Education: Characteristics and Goals. En: Banks, J. and Mcgee Banks, C. Ed. (1989) *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. Boston, Allyn and Bacon, 2-26.
- (1994) *An Introduction to Multicultural Education*. Boston, Allyn and Bacon.
- (1995) Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice. En: Banks, J. Ed. (1995) *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York, Macmillan Publishing, 3-24.
- Bernstein, B. (1990) *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la Transmisión Cultural*. Barcelona, El Roure.
- Cañulef, E. (1998) *Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe en Chile*. Temuco, Instituto de Estudios Indígenas-UFRO.
- Chiodi, F. y Bahamondes, M. (2001) *Una Escuela, Diferentes Culturas*. Temuco, Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.
- Flecha, R. (1994) Las Nuevas Desigualdades Educativas. En: Castell et al. (1994) *Nuevas Perspectivas Críticas en Educación*. Barcelona, Paidós, 55-82.
- (1998) *Compartiendo Palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona, Paidós.
- Freire, P. (1994) Educación y Participación Comunitaria. En: Castell et al. (1994) *Nuevas Perspectivas Críticas en Educación*. Barcelona, Paidós, 83-96.
- (1997) *La Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- García, A. Sáez, J. (1998) *Del racismo a la interculturalidad*. Madrid, Narcea.
- Gay, G. (1995) Curriculum Theory and Multicultural Education. En: Banks, J. Ed. (1995). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York. Macmillan Publishing. 25-43.
- Ipiña Melgar, E. (1997) Condiciones y perfil del docente de Educación Intercultural Bilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 99-109.
- López, L. (1997) La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 47-98.
- Magendzo, A. (1986) *Currículum y Cultura en América Latina*. Santiago, PIIE.
- (1997) Elaboración de planes y Programas desde la Reforma Curricular, *Revista Educación*, 257.

- Magendzo, A. y Donoso, P. (2000) *Cuando a uno lo molestan: un acercamiento a la discriminación en la escuela*. Santiago, LOM - PIIE.
- Magendzo, A., Donoso, P. y Rodas, M.T. (2000) *Los objetivos fundamentales transversales en la reforma educativa chilena*. Santiago, Universitaria.
- Martínez, C. y Loncon, E. (2000) *Guía Intercultural para la Educación Preescolar*. Temuco, Programa de EIB Mapuche, SIEDES.
- McCarthy, C. (1994) *Racismo y Currículo: la desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza*. Madrid, Morata.
- MINEDUC (1996) *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica Chilena*, Santiago, MINEDUC.
- Padilla, L. (2000) Prácticas pedagógicas y la perspectiva de género en el contexto de la reforma educativa: dificultades y oportunidades. *Revista del Magíster en Políticas Sociales y Gestión Local*, Universidad Arcis, 3, 127-171.
- Rodríguez Rojo, M. (1995) *Educación para la Paz y el Interculturalismo como tema Transversal*. Barcelona, Oikos-Tau.

Explorando el interaprendizaje en realidades escolares de países interculturales

Exploring the interlearning in school realities of intercultural countries

Rossana Podestá Siri

Resumen

Muchas fueron las razones que me llevaron a elaborar una propuesta de intervención educativa para contextos interculturales, pero sobre todo una me condujo a pensar en la autoría infantil indígena. ¿Cómo serían las conductas de los niños, sus reacciones si ellos fueran los autores de sus propias realidades? ¿Qué efectos provocaría el tener la palabra y la voz para hablar del territorio que los vio nacer? ¿De qué forma lo harían? ¿Con qué entrega y disciplina? ¿Cómo reaccionarían (cognitiva y humanamente) los niños nahuas del centro de México frente a otros niños de pueblos similares, pero también frente a niños de la ciudad al entrar en contacto. ¿Qué dirían ellos que nosotros no vemos sobre sus mundos desde occidente? Abrir el mosaico de interlocutores era importante porque simularía el diverso y complejo contexto mexicano. Abordaríamos temas sociales y escolares en este intercambio dinámico y real. Sus resultados abrieron una ventana a quienes trabajamos en educación intercultural.

Palabras claves: Educación intercultural, metodologías colaborativas, autoría infantil indígena, interaprendizaje, representaciones sociales.

Abstract

There were many reasons that convinced me to elaborate an education intervention proposal for intercultural contexts, but most of all one made me think in the child indigenous authorship. ¿How would the child's conduct and reactions be if they were the authors of their realities? ¿What effects would it provoke to have the word and voice to talk of the territory that saw them born? ¿In what form would they do it? With what dedication and discipline? ¿How would the nahua children from the center of México react (cognitively and humanely) when they enter in contact with other children of similar surroundings, but also vis a vis the children from the city? ¿From our western view what would they say of us that cannot see their world? The opening up of a mosaic of exchanges was important because it would simulate the diverse and complex Mexican context. We took social and educational themes in a real and dynamic exchange. Its results opened up a window to those of us that work in the intercultural education.

Key words: Intercultural education, methodologies colaborativas, infantile indigenous authorship, interlearning, social representations.

Introducción

A través de este artículo daré a conocer una propuesta metodológica de intervención socioeducativa a partir de la cual niños nahuas mexicanos logran ser los autores de sus mundos, a través de múltiples lenguajes (escritura, oralidad, fotografía, dibujo y video), desde sus salones de clase. ¿Por qué es importante llevar a cabo investigaciones-transdisciplinarias- donde los niños son los *actores y autores* en contextos interculturales?

En México existen aún más de sesenta y ocho agrupaciones lingüísticas y trescientas sesenta y cuatro variantes lingüísticas (INALI, 2008) repartidas a lo ancho y largo del territorio nacional. Es una necesidad imperiosa la que tenemos de documentar para dar a conocer la diversidad de culturas existentes en nuestro territorio. Culturas marginadas por unos y olvidadas por otros. Sólo a nivel constitucional se reconocen sus derechos, que la mayoría de las veces los mismos indígenas desconocen. Sin embargo, las autoridades educativas actualmente proponen implementar una educación intercultural para todos. Comparto la idea porque hasta ahora sólo se ha diferenciado a los indígenas sin considerar que vivimos en países interculturales y que todos los ciudadanos debemos estar formados para vivir en ellos. Revertir este panorama de viejas y enquistadas prácticas y concepciones educativas no es nada fácil y sobre todo el peso de la dominación-sumisión, a la que los pueblos indígenas han estado sometidos.

A esto debemos sumarle la escasez de trabajos en antropología educativa y en lingüística aplicada a las lenguas indígenas, que aborden estos temas tan actuales y cuya vertiente aplicada es la que más requerimos. Los antropólogos, por otra parte, no trabajan con niños, sino con los adultos. Sin embargo considero que los niños son la pauta de cuánto se reproducen o se transforman las culturas de un país. Estos niños, asistan o no a escuelas indígenas, no cuentan con materiales de lectura y escritura sobre sus propias realidades que incluyan el bagaje de conocimientos indígenas que adquirieron en sus socializaciones primarias. Tampoco se respeta uno de los derechos lingüísticos más importantes, el hablar su lengua materna y el ser alfabetizado en la misma antes de aprender su segunda lengua, el español. Lengua y cultura son dos elementos indisociables necesarios de abordar y de plasmar en sus materiales escolares⁶⁷. Los textos editados por la Dirección General de Educación Indígena y por el Consejo Nacional de Fomento Educativo, entre otras oficinas encargadas de administrar la Educación Intercultural, son en su gran mayoría, producto de una selección externa (occidental), es decir de antropólogos o diseñadores educativos que conocen desde fuera sus culturas. Aún no se ha incorporado la visión nativa en los mismos⁶⁸. Cuando me refiero a ésta no sólo quiero decir dibujos y textos de los niños porque esto es lo que prima en nuestra literatura educativa, sino hago referencia a los órdenes propios y sin manipulación temática, es decir sin marcarle a los niños los temas que tienen que desarrollar anulando de esta manera sus intereses y preferencias que pueden ser externados a partir de un planteamiento abierto y real de nuestra parte, pero que dé sentido a los niños para tejer su propia construcción.

67 Si son lingüistas los que confeccionan el material se privilegiará la lengua, si son antropólogos la cultura y una de las deudas mayores que tenemos a nivel formativo es conformar equipos de investigación interdisciplinarios para que desde múltiples áreas del conocimiento trabajemos para esta área educativa que es la más relevante del mundo moderno.

68 Sólo en proyectos autónomos como los coordinados por Bertely (2004, 2006, 2008) y en co-autoría con maestros chiapanecos de la Unión de Maestros de la Nueva Educación en México (UNEM).

Puntualizo esta advertencia porque una cosa es mirar desde occidente a los niños indígenas y otra muy diferente es la actuación y construcción de estos mismos niños como nativos. La(s) mirada(s) que puedo tener yo, y la que tienen los niños se ve diferenciada dependiendo de la cultura de la que procedamos porque las cosmovisiones son propias a cada cultura (Podestá 2000b). Esta diferencia es más notoria cuando hablamos de cultura occidental y no occidental.

Por ello, la pregunta central que me planteé fue cómo involucrar a niños nativos a expresar sus mundos⁶⁹, sus realidades, sus opiniones, sus creencias, en una palabra las *representaciones sociales* (Moscovici 1961, 1984, 1988, 1993; Jodelet, 1989, 1993, 1994) que tienen acerca de sus territorios.

Esta inquietud la tengo porque como lingüista y antropóloga educativa me he percatado de las limitaciones que manifiestan nuestros trabajos científicos, al adoptar mecanismos clásicos de entrevista y análisis de los materiales resultantes. Decía Geertz ¿cómo se alcanza el conocimiento antropológico del modo en que piensan, sienten y perciben los nativos? La cuestión consiste en descifrar qué demonios creen ellos que son. Nadie conoce mejor esa respuesta que ellos mismos, de ahí la pasión por nadar en la corriente de su experiencia (Geertz, 1994). Esta es un poco la aventura que me lleva a pensar en un cambio de lugares y de roles por parte del investigador para abrirles su camino a la autoría nativa y al mismo tiempo a nosotros, quienes desde fuera queremos mirar el actuar y el pensar nativo para encontrar otras respuestas al conocimiento de otras culturas.

Nuestros estudios antropológicos ¿realmente reflejan los temas que los niños, oriundos del espacio, desean trabajar, leer, comentar?; ¿La jerarquización que asignamos a nuestras búsquedas es la misma que la de un nativo?; ¿Cómo interpretamos su cultura?; ¿Qué afectos incorporamos a nuestros trabajos?

Nuevas posiciones del investigador, nuevas maneras de interactuar. Soltando el control

El punto central salta a la vista y es ¿cómo alcanzar este cambio empírico? Y además de relacionamiento que deseaba modificar en mi actuar como investigadora. De este cambio de lugar y actitud tendría como resultado nuevos materiales que saldrían a la luz a partir de nuevas formas de hacer investigación. ¿Hallaría nuevas formas de elicitación para distintas ciencias sociales?

La suma de estas interrogantes es el resultado de mis múltiples cuestionamientos cuando trabajo culturas diferentes a la que pertenezco. Mis primeras intuiciones me orillaron a explorar un trabajo

⁶⁹ Otros proyectos coordinados por María Bertely y Jorge Gasché han trabajado la autoría magisterial indígena con maestros chiapanecos hablantes de distintas lenguas de la UNEM. Emanada de esta experiencia Bertely firmó un convenio de colaboración entre el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco para pilotarse dos diplomados (Sistematización del conocimiento indígena y Elaboración de materiales didácticos y bilingües) en tres estados de la República con una fuerte composición indígena: Chiapas, Oaxaca y Puebla. Estos se insertaron en la etapa terminal de la Licenciatura para pre-escolar y primaria para el medio indígena (LEPEPMI) que forma maestros indígenas en ejercicio. A mi cargo estuvo la coordinación en el estado de Puebla. Esta experiencia me ha permitido observar las diferencias que existen en la apropiación de la autoría entre los niños y los maestros. Los maestros manifiestan su ambivalencia desde un inicio, cosa que en los niños no es tan evidente.

de co-autoría⁷⁰ occidente-no occidente. A pensar en desplegar un encuentro de miradas y de concepciones de mundo, la mía por un lado desde fuera y la de los niños desde dentro; esto me condujo a poner en práctica relaciones horizontales y simétricas (maestro/ investigador, niños nativos/ niños nativos) y no directivas desde arriba y desde fuera. Con este abordaje podemos establecer relaciones de interaprendizaje principio fundamental que evoca el proceso fundador de todo proyecto educativo intercultural porque se establece una relación de reciprocidad entre indígenas y no indígenas (Gasché 2008 a y b).

Estaba segura que los niños pueden hablar **por sí y de sí** mismos, quién mejor que ellos para hablar del territorio en el que nacieron; por ende, comencé por desplazar mi rol de la escena central y cederles la palabra para que asumieran un rol poderoso⁷¹ (Tedlock 1983, 1998) a partir de una consigna guía y con carácter evocativo.

Esta búsqueda en la que me encontraba está relacionada a viejos problemas antropológicos y es retomada por la antropología posmoderna cuando discute la quiebra de la autoridad etnográfica y la búsqueda de nuevas formas para representar adecuadamente la autoridad de los informantes (Clifford, 1995; Clifford y Geertz 1991). En lo particular me interesaban dos planos: el metodológico e innovar en la escritura etnográfica compartiendo la co-autoría, asumiendo todos los retos que rompen los esquemas occidentales sobre este tema.

Sabía que con todo lo que los niños develaran de sus universos de socialización primaria me permitiría visualizar el proceso de construcción que adoptarían para plasmar su visión y lo expresado contribuiría con una nueva manera de elicitar sus miradas, voces, sentimientos, mismos que mirando una sociedad desde fuera es imposible que los podamos vertir de la misma forma y con el mismo orden porque nuestras cosmogonías son diferentes.

Lo que me importaba era que generaran su propio discurso en forma de textos (visuales, verbales y no verbales) e independiente del mío, manifestaran una parte de sus esencias, no fragmentos entrecortados de sus ópticas sobre la vida, tal y como se construyen los textos antropológicos clásicos. Me asaltaron muchas interrogantes de procedimiento, la fundamental fue ¿cómo evitar lanzar la primera pregunta para no perfilar temáticamente mis intereses⁷². Pero si no interrogaba cómo iba a detonar la comunicación. ¿Cómo iniciaría esta nueva forma de hacer investigación? La respuesta fue evocando, a partir de una consigna muy simple que detonó su encuentro con ellos, con su cultura, con su familia y con los Otros, nuevos amigos y de esa manera yo desaparecía de la escena central y daba paso a un diálogo infantil indígena donde desplegaron su creatividad, su

70 Tema altamente controvertido en nuestro mundo porque la autoría es del profesional, no de sus sujetos de estudio. Esta es una línea de debate que se abre con trabajos como el planteado.

71 El mismo que actualmente tienen nuestros diplomantes maestros indígenas que han egresado del entrenamiento antes mencionado. En sus Propuestas Pedagógicas (documentos recepcionales para lograr su título de licenciatura) podemos apreciar las distintas maneras de hacer investigación desde su rol de nativos con nativos (padres y niños). Las formas no son iguales que las que adoptamos desde occidente. Su manejo de la lengua y su conocimiento de las culturas nativas (de la suya o de donde se encuentra la escuela a la que está adscrito) los llevó a participar activamente con los miembros de la comunidad. No era posible estar sentado conversando sino observando y haciendo.

72 El investigador no sólo es el que interroga, en una parte de su trabajo de campo, sino el que marca el tema de su interés para comenzar su investigación. Cuando hacemos una entrevista nunca sabemos si es de interés para ellos hablar de lo que nosotros pre-fijamos. En occidente tenemos el control y su “destino” en nuestras manos cuando decidimos trabajar sobre culturas no occidentales.

emotividad, sus conocimientos, su manejo lingüístico, en su primera y segunda lengua, reactivaron su memoria histórica, sus múltiples conocimientos indígenas, el lugar que ocupan en el contexto nacional, entre otras muchos aspectos que nos develan la profundidad histórico-filosófica de un niño indígena.

Espacios distantes y contrastantes

Para aprovechar la diversidad etnolingüística mexicana, y podríamos pensar en un futuro en implementar proyectos similares en distintas partes de América Latina, la idea fue plantear un diálogo entre niños de educación básica de dos pueblos nahuas distantes y contrastantes entre sí, en los cuales había desarrollado trabajos de investigación sociolingüística, por lo que conocía sus comunidades y los niños en edad escolar. De esa manera yo desplazaba mi figura porque no sería conmigo con quien se comunicarían, ni con un adulto. Esto implicaba también despertar un interés, una motivación para emprender este conocimiento mutuo al que nos íbamos a adentrar.

Uno de los pueblos seleccionados se sitúa en las faldas del volcán Popocatepetl a sólo ocho kilómetros del cráter del mismo. Sus niños tienen como primera lengua el español y comprenden muy bien la lengua náhuatl, pero no la hablan. Es un pueblo muy comunicado y se encuentra a sólo dieciocho kilómetros de una pequeña ciudad, Atlixco. Tienen una alta migración hacia los Estados Unidos, radicada en Nueva York.

Los niños habitantes del segundo pueblo, San Miguel Eloxochitlán vivían, hasta hace muy poco tiempo aislados de toda “civilización” sin luz, ni carretera, en la sierra negra. En condiciones extremas de precariedad porque este municipio es el más marginado del estado de Puebla y el quinto a nivel nacional. La realidad lingüística de este espacio va transformándose lentamente con la apertura de la carretera, los medios masivos de comunicación como la televisión que tienen prendida una parte importante del día y por los viajes a la urbe de Tehuacán que hacen con mayor frecuencia en busca de trabajo o por comercio. Hace dos décadas, desde pequeños, sólo hablaban la lengua náhuatl, ahora la primera lengua es la misma, pero como ingresan al kinder a corta edad ya empiezan a aprender español o también la escuchan de sus hermanos en sus casas, por lo que al ingresar a la primaria más de la mitad sabe hablarlo.

Al finalizar la década de los ochentas, los niños de esta zona, recién en el cuarto año escolar eran alfabéticos, debido al nivel de monolingüismo náhuatl. Esta tardanza en la adquisición de la lectoescritura era producto de la castellanización directa a la que han estado sometidos, inclusive en la actualidad; una castellanización que no inicia por la oralidad, sino por la escritura en una lengua que no entienden. Las investigaciones en sociolingüística educativa que realicé en esta zona me permitieron tener un panorama certero de sus aprovechamientos escolares y su incipiente desarrollo lingüístico (Podestá 2000). Hoy debo constatar, por un trabajo realizado este año en este mismo pueblo, que alrededor de cinco niños en quinto grado de educación básica no se explayaban demasiado a la hora de escribir porque recién alcanzaban niveles alfabéticos. Los niños que tienen estas dificultades ingresan a la escuela prácticamente siendo monolingües en náhuatl. Aunque hablar su lengua materna es un derecho lingüístico, todos los días es violado al interior de una buena parte de las escuelas mexicanas ubicadas en contextos interculturales. Por eso los lentos

avances escolares sufridos por estos pequeños. Un número considerable de investigaciones en lingüística aplicada nos muestran la importancia de que los alumnos se alfabeticen en su lengua materna para fortalecerla y posteriormente tomar la experiencia de ésta para transferir estrategias (Cummins 1979, 1981) en el aprendizaje de la segunda. Recordemos que sólo nos alfabetizamos una vez. Además, pocos de estos alumnos continúan estudiando la educación media superior⁷³. A eso debemos añadirle el no contar con textos *ad hoc* a sus culturas, estudian en los libros oficiales diseñados para niños monolingües en español. Con todas estas dificultades pensé en la importancia de que escribieran de una forma creativa y a partir de sus conocimientos indígenas.

En estos dos pueblos distantes y contrastantes entre sí los niños ya me conocen. Como lo comenté, durante varios años realicé estudios lingüísticos de estas poblaciones y me adentré en aspectos etnográficos que a mí me interesaban sobre el lugar y sobre los cuales interrogaba. Pero poco a poco me encontré con muchas limitaciones metodológicas que me marcaban que no podía rebasar mi mirada. Tenía una gran necesidad de saber como harían los nativos si tuvieran la posibilidad de presentar su pueblo. Confrontar ópticas, analizar puntos de encuentro y de desencuentro. Qué dirían que yo no decía, con qué empezarían, con qué continuarían. Estas exigencias interiores me permitieron iniciar este nuevo proyecto donde lengua y cultura se abrazaban en otra voz y en otra pluma, la de los niños nativos.

Cediendo la palabra a los niños desplazo mi autoridad etnográfica

El haber investigado lingüísticamente espacios contrastantes me dio la posibilidad de pensar en un diálogo entre niños para refuncionalizar sus lenguas (el náhuatl y el español) pero al mismo tiempo me preocupaban los temas que se revelarían a través de este enlace. Es decir, que se comunicaran lingüística y culturalmente, en todo el sentido de la palabra, de un pueblo a otro. Pero cómo invitarlos a tal empresa. Era necesario pensar en un planteamiento que los convenciera rápidamente y que les entusiasmara. Una consigna detonadora fue el eje del conocimiento mutuo: “*me podrás contar cómo es tu pueblo y cómo eres tú, para que yo te cuente como es el mío y como soy yo*”. Al unísono me contestaron que sí. En esta consigna se conjugan dos aspectos emotivos centrales de todo individuo: territorio e identidad. ¿Qué niño no sabe hablar del lugar donde nació y de él mismo? Podían explayarse sentimental y cognitivamente pero, sobre todo, nadie podía corregirlos porque sólo ellos sabían qué poner de sus propias socializaciones. Así comienzan a “empoderarse” y a ser los autores de sus realidades.

El reto inmediato a ello era cómo iban a establecer la comunicación a tanta distancia. La carta se tornaba un género discursivo *ad hoc* a este primer contacto porque permite conocer lo desconocido y mantener contacto con lo conocido. Pero la idea era que la escritura no fuera el único recurso porque es ajena a sus contextos. La transmisión de su cultura náhuatl es a nivel oral, no cuentan con periódicos, ni revistas. En sus casas existen los libros gratuitos que la escuela les obsequia, a veces tienen libros religiosos, pero la cultura escrita está entrando de manera lenta y no tiene funcionalidad en sus vidas. No obstante, la escuela es la institución encargada de su enseñanza

⁷³ Muy recientemente los jóvenes terminan la secundaria debido a la ayuda del programa de Oportunidades que el gobierno les otorga con el fin de que sigan estudiando, de lo contrario muchos después de la primaria se dedicarían a trabajar en sus campos o a emigrar.

en estos contextos. Una de las razones por las cuales el trabajo se les propuso a niños de quinto grado escolar es la situación lingüística de San Miguel, muy común en escuelas indígenas con alumnos que ingresan monolingües en su lengua y sufren una castellanización endeble. La consigna arriba planteada les abría la posibilidad de hablar de algo muy conocido y querido como era su pueblo y de ejercitar la escritura de la lengua que prefirieran usar, el náhuatl⁷⁴ o el español, o ambas. Además la emplearían en una situación verdaderamente real de comunicación, donde el enfoque comunicativo se ponía en práctica. No pusieron obstáculos en el logro de esta primera expresión. A pesar de las dificultades mecánicas de la escritura, puntuación, ortografía, concordancia género número, ausente en sus lenguas, sus cartas fueron leídas con gusto por sus nuevos amigos. Los niños en contacto tienen niveles de proficiencia lingüística (Cummins 1981) contrastantes que podremos observar en sus textos. En las primeras cartas comienzan a marcar cuáles son las temáticas principales que caracterizan a sus pueblos. Por problemas de espacio tomaré solamente dos cartas. Claudio de la Cruz Benitez les escribe contando cómo es su pueblo a los niños yancuitlalpeños:

Estimado amigos⁷⁵:
*aquí hay **animales***
*aquí hay **serdos grandes** y **agua***
y gatos y raton y vivoras y conejos
*y venados aquí hay **milpa** y aquí hay **café***
*aquí hay **arfoles** y aquí hay **flores***
aquí hay pollos y gallinas y challotes
aquí hay perros y vacas y huagolotes
y patos aquí hay platano aquí hay naranja
aquí hay chivos y ardillas
aquí hay borregos y caballos
Claudio de la Cruz Benites
Quero que me dijo que hay en tu pueblo

Petronila Aspiros, yancuitlalpeña escribe así a los san migueleños.

Querida Amiga

*Buenos dias amiga, yo vivo en un pueblo y quiero contarte como es en donde yo vivo, quiero contarte que se celebra aquí el 22 de julio se celebra la **fiesta de Santa Maria Magdalena** y el Segundo viernes de cuaresma que son los dias 21 y 22, aquí donde yo vivo tenemos un **campo** en el campo **sembramos** muchas cosas como: **flor, maiz, frijol** etc. Aquí tambien sembramos frutas. Tenemos un **jaguey** tambien tenemos un ojo de agua que es donde nace el agua, un **volcán** llamado Popocatepetl*
Es todo lo que te digo
Petronila Aspiros Canalizo

74 La mayoría de los niños de San Miguel, nahuahablantes escriben primero en español como prueba de su aprendizaje y señal de estar en la escuela. Luego usan su lengua materna.

75 La carta fue escrita respetando la escritura del niño. Este alumno tuvo su primer contacto con el español en la escuela y su primera lengua es el náhuatl.

Al leer las cartas comenzamos a vislumbrar aspectos constituyentes de su identidad étnica⁷⁶: el ser campesinos, el lugar que habitan con sus geosímbolos (cerros, volcanes, las fuentes de agua), y las fiestas. El ser bilingües y su tradición ancestral albergada en la memoria, de generación en generación, no aparece en este primer material, pero lo constatamos a través de otros momentos en el trabajo. Estos dos últimos aspectos no ven la necesidad de exteriorizarlos al saber que sus amigos son nahuas también. Sin embargo, no ocurrió lo mismo cuando abrimos este diálogo con niños de la ciudad, hijos de migrantes indígenas, donde reafirmaban estos dos aspectos de manera explícita como escudo de su ser “aquí nosotros hablamos dos formas de hablar el español y el mexicano” y “nosotros sabemos cuentos de muchas cosas”. Por ende el encontrarse unos con otros llevó a que estos niños tomaran posiciones, se autodefinieran y autorreflexionaran sobre su ser. Esta experiencia nos abre también una puerta al trabajo identitario desde la escuela y a analizar las formas de racismo y discriminación que los niños tienen internalizadas desde edades tempranas. ¿Qué posiciones adoptan los niños dependiendo de los interlocutores que tienen delante? En sus diálogos se deja ver que ellos adoptan una forma cálida y amistosa cuando se dirigen a niños habitantes de pueblos y otra muy distinta cuando lo hacen con niños que habitan la ciudad. Aunque éstos últimos procedan de orígenes indígenas como fue el caso de los niños que incorporé a la cadena comunicativa. Algunos ejemplos nos ilustran la postura de los yancuitllapeños cuando les escriben a los ciudadanos. Sin saber cómo y quiénes son, se disculpan de su pobreza, de sus casas, de su humildad.

... tu casa seguramente sera bonita verdad.. la mia es chiquita y tiene tres ventanas y es de ladrillo.. despues de la escuela como zopa arrozos frigol.. yo me visto con faldas y vestidos y duermo con la misma ropa... (Marisol)

... mi pueblo no esta muy grande mi escuela ni nuestra iglesia nuestras casas estan muy chiquitas y no es tan muy adornadas...nosotros usamos guarachis siempre acostumbramos a comer brigoles... (Francisco)

...aqui somos pobres por alla no porque trabajan mucho y ay mucho trabajo... (José Armando)

...espero que seamos buenos amigos aunque no vivamos en el mismo pueblo o ciudad porque aqui no son casas de cemento nosotros tenemos nuestras casas de chinamite y de adove y de tablas y no vestimos igual y no es la misma lengua de aqui porque aqui hablamos nagalt y aqui nuestras calles son feas y alla son bonitas... (Pedro)

76 Para Gilberto Giménez la identidad étnica incluye los siguientes aspectos:

1. Una tradición archivada en la memoria colectiva que remite a una línea de ancestros y que registra el trauma de la colonización.
2. La reivindicación permanente de sus territorios ancestrales como lugares de anclaje de su memoria colectiva, contenedores de su cultura y referentes simbólicos de su identidad social.
3. La valoración de su propio lenguaje, dialecto o sociolecto no sólo como medio de comunicación intragrupal sino como archivo vivo de su visión del mundo y símbolo distintivo de su identidad cultural.
4. La valoración del propio sistema de parentesco como fundamento primordial de su pertenencia grupal.
5. Un complejo religioso-ritual que actualiza, reafirma y renueva la identidad del grupo mediante la dramatización de su visión del mundo, de la vida y de la muerte (Giménez, 2007).

Esto ocurre con los niños que como ellos ya han sentido en carne propia el racismo nacional. No pasa lo mismo con los niños de San Miguel que no sienten esta amenaza pero se debe a la poca interacción que han tenido con la sociedad nacional. Esta cadena se debe abrir a otros niños, a esa diversidad de perfiles con los que nos encontramos en nuestra sociedad⁷⁷.

Las cartas no sólo estimularon la conversación, sino que empezaron a marcarnos temas centrales que definen su territorio, pero no eran suficientes para mostrar otros ángulos de su idiosincrasia. Fue así como se apoyaron en el dibujo de su pueblo para darnos a conocer otras vetas del mismo y darle color a su ambiente. Lo hicieron de manera mural e individual para poder tener elementos de comparación. La cromática es otro lenguaje que resalta de manera notoria, la forma en que colorean y trazan su mundo marca la visualización internalizada que tienen de él.

Paralelamente proporcioné cámaras fotográficas a los niños para que a través de éstas pudieran mostrar como era su pueblo. La consigna siempre estaba presente en cada actividad realizada por ellos, por eso siempre la recordábamos. Por ende, no tenían guión pre-establecido sino sus iniciativas, sus esquemas de cómo mostrar su pueblo desde sus visiones de mundo. Las fotografías las tomaban de tarde, una vez que salían de la escuela o los fines de semana. Se llevaban las cámaras al campo, a la iglesia o a cualquier lugar donde fueran. Igualmente grabadoras de mano para que sus familiares o amigos les ayudaran a recordar en algunos casos, en otras ratificar partes de la historia o de sus leyendas que quisieran contar.

Haciendo un recuento de lo dibujado y lo fotografiado los temas aparecidos en las cartas vuelven a reiterarse tanto en un pueblo como en otro (el volcán, los cerros, las barrancas, el agua, los animales, las plantas y árboles, la iglesia, la escuela) y en ellos podemos apreciar la jerarquización otorgada.

Con las fotos realizaron una actividad interesante porque ante la colección que reunieron agruparon los temas, los ordenaron de acuerdo a su lógica nativa y efectuaron una descripción de cada una de las fotos seleccionadas. Los tópicos que jerarquizaron reflejan los aspectos de la identidad étnica de la cual hablábamos (Niñas, niños del campo, de la ciudad y Podestá 2002, 2008). Las fotografías, como no lo hace ninguna otra tecnología, nos conecta con su mundo visible que no es el mismo de occidente. Los elementos invisibles (para nosotros) en su imagen aparecían

77 Inicié un proyecto hace tres años en donde implementé otra experiencia de intervención educativa con niños que yo creí urbanos, en la primaria del Benemérito Instituto Normal del Estado, en la ciudad de Puebla. Mi sorpresa fue que muchos de ellos tenían lazos con pueblos indígenas. La misma diversidad que encontramos en el país se refleja en nuestras escuelas. La estrategia fue diferente, ahora me presenté como extranjera, apelando a mi fisonomía y al dialecto del español que manejo y les pedí que me hablaran de su ciudad y qué cosas podía visitar. Durante las primeras sesiones me comentaron que había pirámides y cuándo les pregunté dónde estaban quiénes las habían habitado me dijeron “están todos muertos”. Pero no me quedé conforme con la respuesta y seguí indagando durante otras sesiones. Después de dos meses de conocernos el hijo de un abogado se acerca y me dice “la verdad México es un país indígena”. El hijo de un ingeniero se sumó a tal aseveración y así me empezaron a contar cómo eran, cómo vivían y dónde estaban estos indígenas. Sus apreciaciones para sus diez años eran muy reales, estaban en el cuarto año de la primaria. Los niños que conformaban el grupo y eran descendientes de poblados indígenas se fueron abriendo y mostrando todas las tradiciones que guardan celosamente. Con ellos pude darme cuenta que están totalmente abiertos a una educación intercultural e interaprender. Es más, me plantearon la necesidad y su interés por aprender el náhuatl, que es la lengua mayoritaria de México, con más de dos millones y medio de hablantes y de Puebla la primera, además de manifestar el gusto por conocer sus cosmovisiones. Nos urge una currícula intercultural edificada desde abajo, con investigaciones de por medio que puedan darnos elementos para su conformación.

develados a nivel escrito. El caso de los duendes es uno de los más evidentes. Así como el de la vívora emplumada que cuida uno de los cerros de San Miguel Eloxochitlán. Detrás de cada elemento de la naturaleza en San Miguel hay un dueño: el cerro es cuidado por el mapache, las flores por las mariposas, la milpa y el agua por la vívora. Esto nos lleva a ir comprendiendo por qué los animales tenían un papel central en las cartas de los san migueleños. En el caso de los niños de la Magdalena es el agua y su proveedor el volcán el cual siempre aparece pintado de color azul, refiriendo este elemento.

La comparación y contraste de todos estos lenguajes esclarece y facilita nuestro análisis desde la ciencia social de la que partamos, porque lo que no observamos en uno aparece en otro o se repite y así se facilita y enriquece nuestro análisis desde occidente.

Niños autores. Niños dueños de su expresión

Uno de los aspectos más interesantes de esta propuesta es observar la apropiación que hacen los niños para ser los autores. Sucede un proceso antes de posicionarse en este rol. Este depende, en un inicio, de la primera respuesta de sus nuevos amigos en las cuales se identifica claramente que ellos son los interrogados. “Niña: te mando la contestación aunque no te conozca yo te mando una carta para que conozcas a mi pueblo” (Irma, 5to. 10 años SM) “Que me conozcas y te conozca y ojalá nos caigamos bien” (Isabel Tapia Matamoros, MY). “Conoceremos más a su pueblo aunque sólo por estas cartas que aunque escritas sirven para identificarnos...” (Hortensia Flores Aguilar, MY). Cuando alcanzan ver estas primeras cartas o fotos entienden que el proyecto para el que trabajan es cierto y hay que mostrar cómo es su pueblo, quiénes son y que se están dirigiendo a ellos, no a mí. Esto marca un compromiso individual y de grupo porque forman parte de una colectividad. Reconocen otro aspecto muy importante, que ellos son los nativos, es decir ¿quién puede presentar y representar su pueblo mejor que sus habitantes? que conocen todos sus recovecos, su historia, sus leyendas y **aman** su espacio. Además, para lo que no recuerden, tienen las fuentes directas de sus abuelos, tíos y padres que son consultados por los mismos niños participantes. Lo que no sepan lo preguntan, lo que saben lo refuerzan. Evidenciamos el contacto familiar que existe en estos lugares y los abuelos juegan un papel fundamental en la transmisión de sus creencias. Esto contado por los mismos pequeños cuando explican la procedencia de su conocimiento. Uno de los niños me comentó: ayer le dije a mi abuelo: “necesito que me cuentes la historia del pueblo porque mis nuevos amigos que están en otro pueblo quieren conocerla, si no me la cuentas, sus abuelos no querrán contarme a mí cosas que yo puedo aprender de sus costumbres”. En todos estos haceres se potencia lo cognitivo, lo emocional, el ser parte de este proyecto y a su vez desarrollan estrategias de convencimiento e indagación para resolver este intercambio de ideas y costumbres.

Al concluir cualquier trabajo colocan al final su nombre y edad. Muchos lo escriben con letras grandes para que sea bien notorio y a color. Una forma de mostrarse quienes son ante los demás. Esto es interesante de notarlo porque los niños (y adultos) indígenas siempre son los más agredidos en todos los planos. Los maestros dicen que no son despiertos por la timidez manifestada ante ciertas

situaciones de miedo y/o inseguridad que ellos crean⁷⁸. Al trabajar conmigo pude percatarme de las pasiones de los niños, de sus preferencias, de sus intercambios, de sus emociones porque en ningún momento debían quedarse sentados en sus respectivas sillas en el salón de clase⁷⁹. El gusto era tal, así como la confianza que a la hora del recreo preferían no salir, decían siempre “mejor nos quedamos”. Metafóricamente podríamos pensar que han zarpado en un barco y van solos por lo que deben conducir su rumbo sin ninguna ayuda más que la de los otros niños que van en el mismo barco. Su participación es voluntaria, no se fuerza a quienes no deseen hacer alguna actividad en concreto. Sin embargo, la mayoría se incorpora con muchísimo gusto, sobretodo a dibujar, a fotografiar, a filmar y a hablar. En una de sus cartas Enriqueta Flores Alonso escribió “los dibujos los hacemos porque **nos interesa y nos importa**⁸⁰ los hacemos los dibujos en nuestro país, sí podemos ser nuestra comunidad” dice esta alumna, de 13 años y en el 5to.grado, del pueblo de la Magdalena

Estas expresiones develan el entusiasmo y deberíamos incorporar algunos lenguajes no verbales (dibujo) que son tan necesarios y forman parte importante de la expresión. Percibimos en sus trabajos gráficos una memoria y capacidad visual holística interesante de explorar. La escuela no debe descartar ningún lenguaje, por el contrario, debemos introducirlos y percatarnos de sus preferencias. La escritura es la habilidad que más les cuesta, pero la asumen como la posibilidad de una nueva expresión. Muchos niños son enviados a la escuela con la intención de que aprendan el español oral y lo escriban.

Privilegiando las lógicas nativas

El siguiente reto era cómo iban a presentar todas las expresiones que lograran decir, escribir, fotografiar, filmar sobre su pueblo. Cómo construir a partir de las interrogantes planteadas en el primer intercambio epistolar. Dibujos aislados con descripciones o fotos sueltas, esa no era la intención. Ellos mismos sugirieron la idea de armar “libros” que albergaran cómo era su pueblo y con ello lograríamos nuestro propósito: la formación de “textos nativos”, no fragmentos, que estarían organizados de acuerdo a su lógica nativa y a la jerarquización cultural que ellos asignarían a todo lo recopilado.

Libros en plural⁸¹ porque las fotos permitían contar cómo era su pueblo, pero también con los dibujos podían armar unidades globales con significado otorgados por el conocimiento local. Serían una especie de “libros abiertos” que siempre podrían ser complementados por ellos, por compañeros de

78 Me he podido empapar últimamente de las historias de maltrato y vejación sufridas por los maestros que son mis alumnos en la Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 211. No sólo les prohibieron desde que iniciaron su educación básica hablar la lengua indígena, lengua que en muchos casos es la única que saben, sino los castigaron físicamente, los exhibieron, entre otras muchas formas inhumanas de relacionamiento. De ahí quedan silenciados para siempre. En la Universidad, con la implementación de los diplomados antes citados, estamos trabajando con su ambivalencia y sus orígenes, con la vergüenza producto de la dominación-sumisión, con sus conocimientos indígenas y el valor que éstos tienen para su formación. Proceso complejo de sensibilización para que vuelvan a tomar su fuerza, su autoestima, que es la más lastimada. Los resultados han sido muy positivos (Podestá 2009).

79 Es necesario investigar con profundidad las formas de aprendizaje que su cultura entraña para forjar pedagogías interculturales que puedan ser retomadas en clase y que permitirían mejores rendimientos escolares.

80 El subrayado es mío.

81 Hay una gran necesidad, en el campo educativo indígena de contar con materiales propios. Esto también alienta a los niños para hacer, leer, plasmar y valorar sus culturas.

otros salones y posteriormente por las nuevas generaciones. Había lugar para lo conocido y para lo nuevo adoptado por su pueblo.

El trabajo individual desarrollado, a partir de las preguntas formuladas en las cartas y el desarrollo que desean hacer de temas claves de su pueblo, los lleva a contar con un archivo considerable de narraciones que necesitan ser armadas y jerarquizadas en una segunda etapa. Esto enfrenta a los niños a la ponderación, al conocimiento de lo que el compañero hizo y a la relectura para su corrección si es el caso. Esto con respecto al dibujo y a la escritura. Con la fotografía el camino es similar. Ordenan, entre todos, las fotos que tomaron, las agrupan, escriben sobre ellas para explicar por qué las tomaron y qué parte del pueblo representan. En ambos casos notamos órdenes, lógicas propias pero sobretudo un hacer suyo en el que todos cooperan. Igual que muchas tareas que realizan sus padres a través del trabajo comunitario o faenas. Este principio tampoco es ejercitado por la escuela como fuente de aprendizaje y sería fundamental incluirlo. Los autores son los mismos jueces de sus propias producciones una vez que han finalizado su libro. Socializan lo escrito primero con sus compañeros de clase y luego con otros grupos de la misma escuela quienes opinan sobre las representaciones plasmadas. En grupo rememoran su memoria colectiva y todos los niños se convierten en jueces potenciales de la historia del lugar, de sus leyendas, de sus fuentes naturales, etc. Quién mejor que los nativos para complementar, comentar, profundizar lo adquirido en su pueblo de generación en generación. La explicitación de este conocimiento se vuelve una herramienta de valoración de la identidad. Fortalecen y amplían lo ya conocido en el intercambio grupal.

Posteriormente, los nuevos amigos vertirán sus comentarios acerca del libro formado y les devuelven sus necesidades de conocimiento, sus impresiones, o sus dudas. Así se va conformando el círculo que podría ampliarse a muchas otras posibilidades de interacción dependiendo de los interlocutores que incluyamos en esta cadena comunicativa. El proceso de interaprendizaje también se da entre los niños. Pueden comparar sus culturas, sus lenguas, hacer conciencia de los niveles de vitalidad o de desplazamiento de las mismas. Este encontrarse les motiva a distinguir semejanzas pero también diferencias. De ellas también aprenden.

Después de una década y media

En San Miguel Eloxochitlán estuve trabajando este año (2009) con las nuevas generaciones de alumnos, principalmente de quinto grado de educación básica y pude percatarme de la importancia diacrónica de este material, sobre todo del material fotográfico que es el que constata las diferencias temporales. Cuando presenté el último libro publicado en co-autoría con ellos titulado *Encuentro de Miradas. El territorio visto por diversos autores*, en el libro de fotos que los niños de San Miguel armaron, encontraron fotografiados a sus abuelos, a sus tíos, a sus hermanos, a ellos cuando eran bebés. Infinidad de re-encuentros, de experiencias sobre su territorio y sobre sus familias se despertaron. Comprobé que el trabajo con la fotografía permite jugar con el pasado y con el presente. Ver lo que se conserva y lo que cambia. Así que los niños con los que trabajé se dieron a la tarea de armar un libro de fotos sobre su pueblo cuyo fin era retratar la realidad que hoy están viviendo. Así teníamos el pasado y el presente desde la perspectiva infantil.

La emoción no sólo fue de los niños que se involucraron ahora, sino de los autores, niños ayer, hoy jóvenes que pasan los veinte años y que estuvieron en este proyecto cuando estaban en quinto y

sexto año. Ver sus nombres y sus fotos en un libro impreso les impactó, les emocionó, los ilusionó, los conectó con su niñez y con todas las experiencias que habían vivido en esa época. Muchas son las emociones que el texto les despertó, pero no es fácil indagar sobre ellas. Están en su corazón y si para nosotros adultos y letrados es una satisfacción publicar, para ellos también.

Para un niño de la sierra sin recursos tener una cámara fotográfica en sus manos y una de video era algo increíble, porque prácticamente nadie las tenía en el pueblo. Muchos profesores temen cuando se las doy, pero jamás hemos tenido un solo percance. En investigación debemos arriesgar si queremos innovar y desplegar nuestra creatividad.

Las enseñanzas son múltiples para los niños pero sobre todo para mí como investigadora. La principal es que las fotos les permiten confeccionar un libro abierto que siempre se puede complementar, como lo hacemos con un álbum⁸². Les permite la reflexión retrospectiva de su pueblo y de ellos mismos. A los investigadores nos da la posibilidad de analizar el desplazamiento o vitalidad de sus culturas. Ver cómo son ellos a través del tiempo, cómo se comportan y cómo se emocionan. Hoy en el siglo de las tecnologías de la información debemos aprovechar de todas ellas (video, foto, computadora, etc.) para dotar a nuestros niños indígenas y ciudadanos de estas herramientas a partir de las cuales podemos exponer y comunicar nuestras culturas. Interaprender, interconectando nuestros mundos. Las tecnologías de la información, hoy de moda en la educación, pueden ser una herramienta de primer orden para dar a conocer las culturas indígenas de México, de Latinoamérica y del mundo.

Actitudes de los maestros hacia el proyecto

Quiénes trabajan en estas escuelas es personal foráneo, que la mayoría de las veces no se interesa en conocer, ni saber cómo viven o piensan sus alumnos. Cuando una de las veces le pregunté a uno de los maestros qué sabía sobre las tradiciones de uno de los pueblos, me contestó: “*yo entro a las ocho y salgo a la una, cumplo con mi trabajo*”. Aunque un proyecto de esta envergadura podría ser emprendido por los mismos maestros adscritos a contextos interculturales, las reticencias son múltiples, “*no tengo tiempo*” es la más común. Sin embargo se asombran cuando ven lo hecho por sus alumnos.

Este tipo de proyecto aparece para los maestros mestizos e indígenas ambivalentes (Gasché, 2008 a y b) asignados a estas comunidades como una “locura” porque remite a sus raíces y el propósito de la escuela es desterrar este pasado y civilizar a estos “pobres” niños. No se ha comprendido aún la magnitud que tiene partir de lo propio para alcanzar lo desconocido. Este es el caso de los maestros mestizos asignados al poblado de la Magdalena Yancuitalpan. Los docentes indígenas tampoco aprecian el trabajo y cuando lo hacen es folclóricamente⁸³. Que los niños sólo se

82 Álbum viene del latín y es el término neutro para blanco. Refiere a un libro dejado en blanco para ser llenado por diferentes representaciones. Esta innovación tiene implicaciones impresionantes: sirve para acercarnos con miradas novedosas a una serie de necesidades y problemas como: 1) explorar los nexos entre cultura y representación social; 2) desarrollar un modelo metodológico comunicativo; 3) avanzar en el desarrollo de una teoría pedagógica a partir de las relaciones interdisciplinarias entre psicología social y antropología y 4) dirigir estas necesidades al problema de la educación intercultural (Roth Seneff 2009). Discurso pronunciado en la presentación del libro Encuentro de Miradas. El territorio visto por diversos autores (Niñas, niños del campo, de la ciudad y Podestá, 2008).

83 Este es otro gran tema a discutir. Desgraciadamente la mayoría de las actividades y de los materiales que tenemos en este campo manifiestan la parte folclórica de las culturas indígenas sin lograr expresar sus esencias.

dediquen a contar los cuentos aprendidos en sus casas, que se vistan con los atuendos de la zona, que canten el himno nacional en nahuatl pero no vislumbran cómo trabajar contenidos propios o étnicos que están respondiendo al conocimiento milenario de las culturas de las que proceden. Me refiero a los maestros de San Miguel Eloxochitlán. A pesar de ser indígenas y muchos hablantes de la lengua no están capacitados para explicitar ni trabajar educativamente en las culturas en las que nacieron⁸⁴. En ambos casos los invito siempre a ver qué estamos haciendo y cómo los niños van desarrollando paulatinamente parte de sus saberes. La respuesta no explícita es “no gracias” y la he recibido hasta ahora. Siempre toman una disculpa, “tengo que hacer tareas administrativas”, para no asomarse al salón⁸⁵. Esta negación a ver otras formas de trabajo que se alejan de lo expuesto por la escuela, en parte se debe a que no soy funcionaria de la Secretaría de Educación Pública y no voy a supervisar ni tengo incidencia sobre sus superiores.

Las veces que han entrado al salón, mientras los niños trabajan, se dedican a corregirlos y esto va contra la esencia de lo perseguido. La expresión voluntaria y nativa del alumno. Siempre que entraban los niños buscaban su anuencia, como si la palabra y la figura del maestro fuera sagrada y su consejo el único posible. Los maestros, desgraciadamente son el símbolo de la autoridad. Uno de ellos hizo borrar del volcán una bola roja que el niño había colocado a la mitad de éste. Cuando el maestro preguntó qué era, el niño contestó así se ve el volcán por dentro. Inmediatamente lo regañó diciéndole que cómo iba a saber lo que estaba dentro si no lo podía ver, debes borrarlo. El niño afligido me miraba a mí pero hizo caso al maestro. Con este ejemplo vemos la conflictividad representacional que todos los días enfrentan los niños cuyas concepciones de vida se distancian del pensamiento científico de la escuela.

Otra de las veces, trabajaba con los niños el mundo animal que estaba en el bosque del volcán. Quería que ellos mismos comentaran todos los animales que conocían y cómo los agrupaban según las enseñanzas de sus padres y abuelos. Esta vez la maestra quiso quedarse para ver qué hacíamos. Al ver que los niños no contestaban rápido, ella me dijo: “*déjame a mí les voy a dar algunas ideas*”. ¿Se acuerdan qué dice el libro de Ciencias naturales sobre la clasificación de los animales en vertebrados e invertebrados? Desgraciadamente tuve que darle las gracias y decirle que eso no era lo que buscaba sino el saber propio. Esto es muy difícil para un maestro y eso que la docente estudiaba una carrera para formarse como maestra indígena. Requerimos maestros que estimulen el conocimiento, sobre todo en zonas indígenas donde los niños tienen un caudal filosófico, histórico, geográfico impresionante de descubrir. Necesitamos fomentar la creatividad y construcción del niño en base a sus conocimientos. No prohibirle hablar de lo que él es, sino fomentarlo en un ejercicio de interaprendizaje maestro-alumno como la base del conocimiento escolar. Necesitamos forjar maestros dispuestos a escuchar, no a imponer, abiertos al cambio y a descubrir los potenciales y saberes de sus alumnos. Maestros que estimulen, promuevan, faciliten, impulsen el diálogo.

El estudio de representaciones sociales es un tema de trabajo interesante y urgente en un país multicultural como México, porque éstas se forjan de acuerdo a los patrones culturales en los

84 Este aprendizaje está entre los objetivos principales de los diplomados a los que hice mención (Podestá 2009).

85 Urge en los programas de formación de docentes modificar las maneras de educación y sobretodo trabajar la vocación.

que estemos inmersos. La escuela no puede seguir privilegiando una sola representación, la occidental, sino mostrar las indoamericanas, tan vivas a pesar de las múltiples agresiones durante cinco siglos.

Algunas reflexiones

Este trabajo persigue el encuentro de dos niveles etnográficos: el del investigador observando y conceptualizando lo evocado por él mismo. Es decir lo que ocurre en el salón de clase: agrupaciones por género, entusiasmo, dedicación, trabajo en común, acuerdos, preferencias verbales, actitudes, reflexiones provocadas ante las contestaciones de los otros, refuerzo de identidades, similitudes y diferencias lingüísticas, el trabajo de la memoria colectiva ejercitada grupalmente entre muchos otros. Y el segundo nivel, el de los niños contando y armando desde su perspectiva, bajo el consenso del grupo cómo es su pueblo, lo que les permite reflexionar sobre su actuar y su ser. De esta manera se construyen dos discursos complementarios que dan como resultado dos caras del mismo fenómeno.

La posibilidad de los niños de ordenar sus mundos, de discutirlo y analizarlo con otros compañeros de su salón o de salones diferentes de la misma escuela es una gran oportunidad antropológica y al mismo tiempo educativa, de plantear a los niños retos que están en sus manos. En este hacer no sólo ponen en práctica habilidades escolares (leer, escribir, analizar, investigar, dibujar), sino también sociales, de autodefinición, de autoadscripción étnica. Vemos reunidos así nuevas rutas metodológicas que nos llevan a indagar aspectos epistemológicos a profundizar cuando trabajamos culturas no occidentales. Por ello debemos continuar proponiendo nuevas formas de hacer etnografía que incluyan a más actores, con caminos novedosos de representar la alteridad, de tal manera que nuestras etnografías estén invadidas por la heteroglosia (Clifford, 1995). De esta manera abrimos caminos para la intervención pedagógica.

Referencias Bibliográficas

- Bertely, María [Coord.] (2004). *Tarjetas de autoaprendizaje para los pueblos mayas; Guía para el desarrollo de las tarjetas de autoaprendizaje*. México, SEP-UNEM-OEI/ Santillana.
- Bertely, María (2006). "La construcción desde abajo de una nueva educación intercultural bilingüe para México." En: Todd L.E. y V. Arredondo (2006). *La Educación que México necesita. Visión de Expertos*. Nuevo León, Centro de Los Altos Estudios e Investigación Pedagógica/ CECyTE, NL.
- "Relatos en lenguas indígenas" en: Bertely, María [Coord.] (2008) *Los hombres y las mujeres de maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo*. Fondo Editorial de la PUCP, Fundación Ford, UNEM, CIESAS, Papeles de la Casa Chata, 213 pp., México.
- Bertely, María [Coord.] (2008) *Los hombres y las mujeres de maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo (lenguas tsotsil, tseltal y ch'ol)*. México, Programa nacional de Lectura-Bibliotecas Escolares y de Aula 2008-2009, primer grado de Secundaria, CONALITEG/ SEP- Serie de Urania, CIESAS, Fundación Ford, PUCP, UNEM.

- Bertely, M. Gasché, J. y Podestá, R. (2008): *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Abya Yala.
- Clifford, J. (1995). *Dilemas de la cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*. Gedisa, España.
- Clifford, J y C. Geertz (1991-1998). “Sobre la autoridad etnográfica”, en *El surgimiento de la antropología posmoderna*. España. Ed. Gedisa, pp. 141-170.
- Cummins, James (1979) “Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children”, en *Review of Educational Research*. Núm 49, p. 222-251.
- (1981) “The role of primary language development in prooting educational succes for language minority students”, en *California State Department of Education [comp.] Compendium on Bilingual-Bicultural Education*.
- Gasché, Jorge (2008a). “La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta donde abarca la interculturalidad?”. En: Bertely et al. (2008): *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Abya Yala.
- (2008b). “Niños, maestros, comuneros y textos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura”. En: Bertely et al. (2008): *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Abya Yala.
- Geertz, Clifford (1994). *Conocimiento local*. Barcelona. Paidós Ibérica.
- Giménez, Gilberto (2007). “Territorio, cultura e identidades: la región sociocultural”. En *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/ Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), México.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2008). *Catálogo de lenguas indígenas nacionales*. Gobierno Federal. México.
- Jodelet, Denise (1989). “Representations sociales: un domain en expansion”. En *Les représentations Sociales*, direction Denise Jodelet. Sociologie d’aujourd’hui. Presses Universitaires de France. Pp 31-61.
- Jodelet, Denise (1993). «Les representations sociales». En: *Sciences Humaines* No. 27 Avril.
- Jodelet, Dense, Wolfgang Wagner, y Fran Elajabarrieta. [Comps.] (1994) *Representaciones Sociales*. España. Mc Graw-Hill.
- Moscovici, Serge (1961-1976). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires. Editorial Huemul.
- Moscovici, Serge (1984). *De la science au sense comun*. Psychologie sociale. PUF. Paris.
- Moscovici, Serge (1988). “Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology* 18, 3. Pp 211-250.
- Moscovici, Serge (1993). *Razón y culturas*. Discurso pronunciado en el Acto solemne de Investidura como Doctor Honoris Causa por la Universidad de Sevilla. Extensión Universitaria (mimeo).
- Podestá, Rossana (2000). *Funciones de la escuela en la cultura oral nahuatlaca*. Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla.
- Podestá, Rossana (2000b). *Análisis de cosmovisiones de niños nahuas del Estado de Puebla. Hacia una propuesta metodológica*. Tesis de Maestría. México. Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalpa.

- Podestá, Rossana (2002). *Historias de tres pueblos maravillosos. El mundo de los niños nahuas a través de sus letras y dibujos*. Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado e Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Podestá, Rossana y niñas, niños nahuas y de la ciudad (2008). *Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores*. Coordinación General de Investigación Intercultural-Secretaría de Educación Pública.
- Podestá, Rossana (2009) “Niños (as) y maestros (as) indígenas autores (as) de sus propios conocimientos” en *Memorias del Congreso de la ARIC 2009*.
- Seneff, Roth (2009). *Discurso de presentación del libro: Encuentro de Miradas. El territorio visto por diversos autores*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Febrero de 2009.
- Tedlock, Denisse (1983). *The spoken word and the work of interpretation*. University of Pennsylvania Press Philadelphia.
- Tedlock, Denisse (1998) “Preguntas concernientes a la antropología dialógica”. En: *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Comp. Carlos Reynoso. Ed. Gedisa. España.

COLABORADORES DE ESTE NÚMERO

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



COLABORADORES DE ESTE NÚMERO

M. Cecilia Barría Navarro

Educadora Diferencial, mención Deficiencia Mental. Master en Integración de Personas con Discapacidad Intelectual de la Universidad de Salamanca España. Actualmente es académica de la Escuela de Educación Diferencial de la Facultad de Educación y forma parte del Comité Asesor de la Dirección Extensión y Vínculo de la Universidad Católica de Temuco. Se ha desempeñado como co-investigadora del proyecto FONIDE N° 412007 “Educación Inclusiva ¿Mito o Realidad?” y ha participado como expositora en diversos seminarios nacionales e internacionales. Actualmente imparte docencia en diversos programas de postítulo. cbarria@uctemuco.cl

Sandra Becerra Peña

Doctora en Investigación Educativa por la Universidad de Sevilla España. Actualmente es académica-investigadora de la Facultad de Educación de la UCTemuco, siendo en los últimos años expositora en numerosos congresos nacionales e internacionales, y publicado diversos artículos en revistas nacionales e internacionales de nivel ISI, Scielo y Corriente principal. Actualmente es investigadora responsable del proyecto DGIUCT N° 2007501, y trabaja en la elaboración de artículos científicos en la temática del prejuicio étnico, junto a investigadores del Núcleo Iniciativa Científica Milenio. Sus principales investigaciones están ligadas al ámbito de la gestión educativa, con énfasis en la gestión de la convivencia y la inclusión, desarrollando trabajo de campo en escuelas en contextos de alta vulnerabilidad social. Actualmente imparte docencia en diversos programas de Magíster. sbecerra@uctemuco.cl

María Rosario Cerrillo Martín

Doctora en Ciencias de la Educación y profesora del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, donde imparte docencia en el área de Didáctica y Organización Escolar. Ha sido docente en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria. Sus líneas de investigación se centran en los aspectos didácticos y organizativos que favorecen una adecuada atención a la diversidad del alumnado, la planificación del proceso didáctico, el diseño de materiales curriculares, la inclusión de personas con discapacidad intelectual y los programas de intervención educativa. Es miembro del grupo de investigación consolidado de la Universidad Autónoma de Madrid “Inclusión social y laboral de jóvenes con discapacidad intelectual”. charo.cerrillo@uam.es

Gunther Dietz

Obtuvo el M.A. y el Dr.phil. en Antropología en la Universidad de Hamburgo (Alemania); ha trabajado en las Universidades de Hamburgo, Granada (España), Aalborg (Dinamarca) y Ghent (Bélgica), actualmente Profesor-Investigador Titular en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (Xalapa, México) y miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Trabajos de campo etnográficos sobre artesanías e “indigenismo” así como sobre comunidades indígenas y movimientos étnicos en Michoacán (México) y sobre colectivos

inmigrantes, organizaciones no-gubernamentales, movimientos sociales, multiculturalismo y educación intercultural en Hamburgo (Alemania) y en Andalucía (España). Email: guntherdietz@gmail.com; web: [http:// www.uv.mx/ie/personal/gunther.html](http://www.uv.mx/ie/personal/gunther.html)

Reyes Hernández Castilla

Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico. Imparte las asignaturas de Métodos de Investigación, Diagnóstico en Educación y Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica. Su tesis doctoral versó sobre la Formación Inicial de Formación del Profesorado en la Unión Europea, 1996. Ha trabajado en proyectos de Investigación de Evaluación del Sistema Educativo en proyectos internacionales como el TIMSS, y el IAFP, del que ha sido coordinadora Nacional. Ha pertenecido a grupos de Investigación de especial relevancia y en la actual pertenece al grupo Investigación y Evaluación sobre la Calidad y Equidad en Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Coordinadora del Máster de Calidad y Mejora de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. reyes.hernandez@uam.es

Dolores Izuzuquiza Gasset

Dra. en Ciencias de la Educación. Profesora del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Facultad Formación del Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Asesora técnica de la Fundación Prodis. Directora del Título Propio de la UAM: Curso de Formación Laboral para la Inserción Laboral de Jóvenes con Discapacidad Intelectual. Autora de libros y artículos sobre la educación de las personas con discapacidad intelectual y su inclusión socio-laboral. En el campo de la investigación ha realizado numerosos trabajos relacionados con la discapacidad intelectual y en concreto con la educación de las personas con síndrome de Down. Líneas de investigación actuales: Discapacidad intelectual: Inclusión socio-educativa, inclusión socio-laboral, Educación inclusiva. Miembro de un grupo de investigación reconocido por la Universidad Autónoma de Madrid y financiado por la Comunidad de Madrid. lola.izuzuquiza@uam.es

Carolina Hirmas Ready

Profesora de Enseñanza Media en Lenguaje y Comunicación, con Postítulo en Orientación Vocacional y Profesional de la Pontificia Universidad Católica de Chile 1987. Postulante a Magíster en Estudios Sociales y Políticos de Latinoamérica, Universidad Alberto Hurtado, Chile. Consultora internacional en estudios sobre educación y diversidad cultural, convivencia democrática y formación en valores en la escuela, educación y patrimonio, innovación en educación. chirmas@gmail.com

Pedro Jurado de los Santos

Profesor Titular de Universidad. Doctor en Ciencias de la Educación. Director del Dpto. de Pedagogía Aplicada (Universidad Autónoma de Barcelona). La investigación realizada, así como las publicaciones, se ha centrado en: La atención a las necesidades específicas, desde la escuela al mundo del trabajo y a la participación social, la percepción y las actitudes hacia la diversidad, integración e inclusión educativa. Orientación e inserción sociolaboral de las personas con discapacidad. La formación de los profesionales y la atención a la diversidad. Análisis de necesidades formativas, evaluación y desarrollo profesional. pedro.jurado@uab.es

Camila Marchant Fernández

Realizó sus estudios de pre grado en la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, donde obtuvo el grado académico de Licenciada en Educación y el título profesional en Pedagogía en Educación Diferencial con Mención en Deficiencia Mental. La excelencia académica que desde temprano demostrara, la han hecho acreedora de diversos beneficios, destacando su primera pasantía en la Universidad Complutense de Madrid, y luego, sus estudios de tercer ciclo en la Universidad de Barcelona donde obtuvo el grado académico de Doctora en Pedagogía, reconocida con la Beca Presidente de la República. Hoy de regreso en Chile, se aboca a la temática de la inclusión y exclusión social y educativa, divulgando reflexiones surgidas de su investigación de tesis doctoral, y se desempeña como Directora de la Unidad de Evaluación y Mejora Continua de Servicios Educativos Arquimed. marchantfernandez@gmail.com

Ana María Morales García

Profesor agregado, egresada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL-IPC) en la Especialidad de Deficiencias Auditivas y Problemas del Lenguaje. Magister en Lingüística (UPEL-IPC). Doctora en Educación (UPEL 2009) Ha desempeñado cargos como Coordinadora del Programa de Deficiencias Auditivas, Coordinadora del Núcleo de Investigación del Departamento de Educación Especial y Jefe de la Cátedra de Lenguaje en el Departamento de Educación Especial (IPC). Adscrita al Núcleo de Investigación del Departamento de Educación Especial (NIDEE), Miembro del Programa para la Promoción de la Investigación PPI (Nivel I) y CONABA (2002) Autora de varios artículos de investigación y ponente en eventos nacionales e internacionales vinculados con la Sordera. anamamorales2003@yahoo.com

Claudia Orrego L.

Magíster (c) en Educación Diferencial. Mención Retos Múltiples. Coordinadora Centro de Atención Temprana CEETU de la escuela de educación diferencial de la Universidad Católica de Temuco. Se ha desempeñado en la línea de atención a la diversidad desde un enfoque preventivo, trabajando en conjunto con distintos actores e instituciones de la comunidad; salud y educación principalmente, promoviendo la atención y respuesta oportuna a las necesidades de los niños que presentan rezagos en su desarrollo. Actualmente es docente de la escuela de educación diferencial y participa en la coordinación del diplomado en Infancia e interculturalidad, dictado por la Universidad Católica de Temuco con el patrocinio de UNICEF. corrego@uctemuco.cl

Rolando Pobrete Melis

Doctor en Antropología y Master en Investigación Social por la Universidad Autónoma de Barcelona. Magíster en Políticas Sociales por la Universidad Arcis y Licenciado en Filosofía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Sus principales investigaciones están ligadas al ámbito educativo, con énfasis en la perspectiva intercultural, desarrollando trabajo de campo en escuelas con presencia de niños y niñas mapuche y migrantes peruanos en la región metropolitana (Santiago). Así mismo, ha desarrollado trabajo de campo en barrios de la comuna de Santiago en que conviven chilenos y peruanos. Por otro lado, ha trabajado como consultor en diversas instituciones dedicadas a la promoción social y también en la Comisión Económica para América

Latina y el Caribe, CEPAL y para el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IPE-UNESCO Buenos Aires, en la iniciativa latinoamericana “Equidad en el acceso al conocimiento de niños y niñas en condición de pobreza”. rolandop@mi.cl

Rossana Stella Podestá Siri

Dra. en Ciencias Antropológicas y especialista en sociolingüística y antropología educativa. Trabaja con niños nahuas y maestros nahuas, mixtecos, popolocas, mazatecos del centro de México desde hace ya dos décadas. Entre sus temas de investigación se encuentran los estudios de proficiencia lingüística, actitudes lingüísticas, etnografía del aula, metodologías colaborativas y representaciones sociales. Investigadora del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional- Unidad 211. Tiene publicado cinco libros entre los que se encuentran: *Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores* (2008), editado por la Secretaría de Educación Pública y *Nuestros pueblos de hoy y siempre. El mundo de las niñas y niños nahuas de México a través de sus propias letras y dibujos* (2002). Ambos en co-autoría con niños nahuas, y editado por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. rojos@prodigy.net.mx

Alma Ramírez Iñiguez

Licenciada en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México y estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Su desempeño profesional se ha enfocado principalmente en la evaluación de programas educativos y la evaluación docente en el ámbito de la educación superior. Asimismo, se ha desempeñado como profesora adjunta de asignaturas centradas en los temas de didáctica y evaluación educativa, y ha participado como instructora en talleres para profesores relacionados con esta temática. Actualmente, su proyecto de investigación doctoral está centrado en el estudio de la escuela como factor de inclusión social en el caso de los niños jornaleros migrantes en México y las líneas de investigación en las que trabaja son educación inclusiva, educación de grupos vulnerables y migración. Almaarcelia.ramirez@campus.uab.cat

Ofelia Reveco Vergara

Doctora © en Educación UAHC. Magíster en Ciencias Sociales con Mención en Sociología de la Cultura. ILADES, 1990. Educadora de Párvulos. Universidad de Chile. Santiago. Actualmente Coordinadora de Investigación. U Central Chile. Se ha desempeñado como Investigadora o evaluadora por más de treinta años realizando investigaciones y evaluaciones para SCH Noruega, UNESCO/OREALC, BID, OCDE, OEA, etc. Ha desempeñado diversos cargos académicos y ha sido Profesora Invitada a diversas Universidades Pedagógica. Actualmente es académica de la Maestría en Educación Infantil en la Universidad Central de Chile y del Magíster en Política Educativa de la Universidad Alberto Hurtado. Ha desempeñado altos cargos en el Gobierno de su país tales como Vicepresidenta Ejecutiva (Directora Nacional) de la Junta Nacional de Jardines Infantiles y Directora Técnica de la misma institución. Ha realizado asesorías, investigaciones y evaluaciones en diversos países de latinoamérica. Tiene 12 libros publicados y más de 200 artículos Ha recibido el Premio Linda Volowsky entregado por el Colegio de Educadoras de Párvulos de Chile a la educadora que mas ha contribuido al desarrollo académico del campo

y el Premio Claustro de Honor entregado por la Asociación Mundial de Educadores Infantiles. orevecov@ucentral.cl

Stefano Claudio Sartorello

Doctorante en Educación del Programa de Doctorado Interinstitucional en Educación (DIeE) de la Universidad Iberoamericana (UIA). Cuenta con una Maestría en Antropología Social en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS D.F). Se ha desempeñado como asesor en programas de Educación Intercultural de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Actualmente es Profesor en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), División de Procesos Sociales, Licenciatura Lengua y Cultura. Cuenta con publicaciones en el área de la Educación Intercultural Bilingüe entre las que se destacan: “Colaboración, inter-aprendizaje y co-teorización. El proceso intercultural de construcción curricular de la UNEM y educadores independientes” y “Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM” en Bertely, Busquets, María (coord.) (2009). Sembrando nuestra educación intercultural como derecho. La nueva escuela intercultural en Chiapas. México: CIESAS/Ediciones Alcatraz. stepol_2000@yahoo.com

Carmen Tapia G.

Educadora Diferencial mención Trastornos Específicos del Aprendizaje. Magíster en Pedagogía y Gestión Universitaria. Doctora © Psicopedagogía del programa Avance en la formación de profesores de la Universidad de Extremadura España. Actualmente se desempeña como Decana de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, y forma parte del equipo de investigación en Gestión Educativa de la Escuela de Educación Diferencial. Se ha desempeñado como investigadora responsable del proyecto DGIUCT N° 23005502 y como co-investigadora del proyecto DGIUCT N° 2007501, siendo autora y coautora de distintos artículos de publicación y expositora en diversos congresos nacionales e internacionales. Actualmente es Directora del programa Magíster en Educación mención Gestión para la Inclusión Educativa. ctapia@uctemuco.cl

Sylvia Schmelkes Del Valle

Socióloga con maestría en investigación educativa por la Universidad Iberoamericana Cd. de México, con 33 años de experiencia en investigación educativa en los campos de educación de adultos, calidad de la educación, educación intercultural. Fue Coordinadora General y fundadora de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública en México entre 2001 y 2007. Le fue otorgada la medalla Comenio por la UNESCO y la República Checa en 2008. Actualmente dirige el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana Cd. de México. schmelkes@gmail.com

NORMAS DE PUBLICACIÓN

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



NORMAS DE PUBLICACIÓN DE LA REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Los artículos que se envíen a la Revista deberán reunir las siguientes condiciones:

- Se publicarán artículos de investigación científica, referencias de proyectos de investigación, reseña de libros tanto en idioma español o inglés que observen las normas APA de edición.
- Enviar ejemplar en papel y archivo digital por correo postal o correo electrónico. Material que no será devuelto de no ser editado.
- Los artículos deben ser inéditos o de escasa difusión en Latinoamérica No deben estar en proceso de publicación en otros medios.
- El formato general de la publicación debe contener los siguientes referentes: tamaño carta, letra Times New Roman 12, espacio y medio, margen 3 y tener una extensión aproximada de 25 páginas.
- Adjuntar datos del o los autores, correo electrónico, institución, dirección, teléfono, email.
- Incluir resumen en español e inglés de no más de 100 palabras y un máximo de 5 descriptores o palabras claves.
- El proceso de corrección de los artículos aceptados por el Comité Editorial serán informados al autor para sus correcciones.
- El proceso de arbitraje (anónimo) contempla doble evaluación ciega por pares.
- El editor se reserva el derecho de incluir el artículo en la sección libre o monográfica de la revista.
- Los autores son responsables del contenido científico y los puntos de vista expresados.
- El autor o autores recibirán dos ejemplares de la revista.
- El editor de la revista queda facultado para publicar, en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Mejora de la Escuela RINACE, el artículo aceptado en versión impresa y electrónica, lo que se comunicará al autor señalando información de ubicación.

Los trabajos deben ser enviados a nombre de **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Escuela de Educación Diferencial, Facultad de Educación Universidad Central de Chile. Santa Isabel 1278, Santiago de Chile. Fonos: (56-2) 5826770 - 5826720 – 5826758**

Personas de contacto: Cynthia Duk, cduk@ucentral.cl; Cecilia Loren, mloren@ucentral.cl.

