

Diversidad cultural:
un reto para las instituciones educativas

México, Colombia, Argentina, Perú y Guatemala

Diversidad cultural: un reto para las instituciones educativas

*México, Colombia, Argentina,
Perú y Guatemala*

MARTHA VERGARA FREGOSO
JOSEFA ALEGRÍA RÍOS GIL
(Coordinadoras)



Primera edición, 2010

© 2010, Universidad de Guadalajara
Av. Juárez 975
44100 Guadalajara, Jalisco-México
Teléfono: (52) 33 3134 2222

© 2010, Universidad Nacional de la Amazonía Peruana
Sargento Lores 385, Iquitos-Perú
Teléfono: (51) 65 232186

© 2010, Asociación de Colegios Parroquiales de Iquitos y Punchana
Calle Putumayo 271 Iquitos Perú

ISBN: 978-970-764-902-6

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

Esta publicación es realizada por la Universidad de Guadalajara, la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana y Proyecto: Diversidad Cultural y los retos para su atención educativa. Los contenidos expresados en esta publicación son responsabilidad de los autores y no necesariamente expresan la opinión de las instituciones. Se autoriza la reproducción del contenido del libro siempre y cuando se cite la fuente correspondiente.

Contenido

Prólogo	7
<i>José Trinidad Padilla López</i>	

I. Experiencias de gestión en la diversidad cultural

Redes de educación inclusiva y atención a la diversidad: una necesidad convertida en realidad	11
<i>Josefa Alegría Ríos Gil y María Teresa Carrillo Ruiz</i>	

Edumaya. Una experiencia de educación superior intercultural en Guatemala	21
<i>Anabella Giracca</i>	

II. Experiencias de formación de docentes en la diversidad cultural

Programa de maestros bilingües para la Amazonía peruana: un caso sobresaliente de diversidad e inclusión	37
<i>Ludolfo Ojeda y Ojeda</i>	

Experiencias de capacitación docente, para nivel primario y secundario en Córdoba y Entre Ríos, República Argentina	57
<i>Susana Ester Caelles Arán, María Jacinta Eberle y Horacio Ademar Ferreyra</i>	

La confianza hacia las posibilidades de aprender de los alumnos: un umbral necesario para abordar la diversidad sociocultural en la escuela	81
<i>Carina V. Kaplan</i>	

III. Experiencias de atención a estudiantes en el marco de la diversidad

Asumir las diferencias: desafíos frente a la educación superior para sordos.	103
<i>Eliana Medina, Myriam Ramírez y Liliana María Rendón González</i>	

Educación superior, exclusiones e inclusiones: algunas lecciones aprendidas y perspectivas de análisis en Colombia.	117
<i>Alexander Yarza de los Ríos</i>	

IV. Experiencias de investigación en el marco de la diversidad cultural

La atención a la interculturalidad, una utopía en construcción: el caso de México	127
<i>Martha Vergara Fregoso</i>	

La migración en la escuela, un problema invisible en la gestión	149
<i>Lya Sañudo Guerra</i>	

La diversidad cultural y su incorporación al modelo educativo nacional: los casos de Argentina, México y Perú.	171
<i>Jorge Alfredo Jiménez Torres y Rocío Calderón García</i>	

Sobre los autores.	185
----------------------------	-----

Prólogo

Para quienes estamos inmersos en la tarea educativa, desde la docencia, la investigación o la gestión, esta obra acerca de los retos y las perspectivas de la diversidad cultural en la labor educacional, aporta elementos de juicio sumamente importantes para la mayor comprensión de una situación que permea no sólo los ámbitos de la educación, sino a toda la sociedad.

Presenta experiencias de cinco países —México, Perú, Colombia, Argentina y Guatemala— caracterizados no sólo por su pluralidad cultural sino también por una firme tradición académica de estudios brillantes en materia social y cultural, amén de la educativa. Estas aportaciones de los grupos de investigadores de cada nación enriquecen el contenido de este libro y se concreta con sumo cuidado una proporcionalidad equitativa en la extensión de los trabajos.

Otro valor que advertimos en la obra es que el enfoque novedoso propicia un análisis certero acerca de casos concretos que permite apreciar la riqueza de situaciones que suceden en América Latina y que al mismo tiempo nos revelan los problemas y los desafíos que hay que enfrentar, para atender las demandas educativas con una conciencia de pluralidad que tome en cuenta la diversidad y con base en ello formular recomendaciones operativas, metodológicas y de políticas públicas aplicables en nuestro contexto continental.

El trabajo detrás de estas páginas ha sido exhaustivo y no ha estado exento de dificultades y obstáculos, que han sido superados eficazmente, como lo demuestran los logros obtenidos en este estudio de trascendencia regional

Gracias a la colaboración de calificados investigadores y especialistas en este campo será posible reconocer que las instituciones educativas ofrecen excelentes oportunidades a las diversas comunidades culturales y/o lingüísticas, para que al mismo tiempo que obtienen una

formación en condiciones de equidad —al culminar sus estudios exitosamente— su presencia en los cursos promueva la diversidad cultural al ponerse en contacto con formas de pensar o de organización tradicionales que son susceptibles de propiciar relaciones interculturales plenas, y valorizadoras de la diferencia. Sólo así estas instituciones adquieren competencias para dar respuesta cabal a los desafíos que enfrenta la educación superior contemporánea, en nuestro propio continente y en otros ámbitos.

Haber emprendido un estudio de esta naturaleza también les ha reportado a los autores —y otro tanto le ocurrirá al lector— una mayor conciencia sobre los mecanismos que puede asumir la integración cultural, los modos de aprendizaje y las utilidades diferentes que puede alcanzar un conocimiento, además de que permite obtener mayor articulación entre docencia e investigación y atender realmente a las necesidades de la población.

Para ello se da cuenta de la realidad social y cultural de cada país, se retoman experiencias de investigación y educativas con relación a la diversidad y los problemas que desafían las instituciones educativas para atender dicha diversidad y han identificado las nuevas demandas educativas, del aprendizaje, de la gestión y las políticas a favor o que obstaculizan el respeto a la diversidad.

No faltan en la obra las conclusiones que permitirán atender los problemas, las demandas, las instancias y los agentes que están vinculados en estos asuntos.

No podemos soslayar que, como miembros de una institución de educación superior, estamos obligados a comprender profundamente estos temas, a darles solución a los problemas que representan y relacionarlos con la pobreza, la exclusión social, la migración, la discriminación, el desempleo y las oportunidades de desarrollo social y humano.

De ahí que esta obra resulte claramente útil para que autoridades y profesores, así como los responsables del diseño de políticas públicas y de la cooperación entre naciones, tomen en cuenta las propuestas que aquí se consignan relativas a la diversidad cultural y a la construcción de sociedades más democráticas y equitativas, armónicas y creativas.

Los asertos aquí incluidos le dan valor y utilidad a este libro colectivo, también el diseño de la investigación y la organización del trabajo lograda por el brillante equipo de colaboradores, aportan un significativo valor a esta obra.

José Trinidad Padilla López

I

Experiencias de gestión en la diversidad cultural

Redes de educación inclusiva y atención a la diversidad: una necesidad convertida en realidad

*Josefa Alegría Ríos Gil
María Teresa Carrillo Ruiz*

1. Introducción

El año 2002, diversas organizaciones políticas y de la sociedad civil peruana firman el Acuerdo Nacional por la Educación, del cual destacan la décimo primera política de Estado: “Promoción de la Igualdad de Oportunidades sin Discriminación”, y la décimo segunda política de Estado: “Acceso Universal a una Educación Pública Gratuita y de Calidad”. Así el Estado tiene como objetivos desarrollar sistemas de protección a la infancia, mujeres, adultos mayores, mujeres responsables del hogar y personas con discapacidad, además de garantizar el acceso para todos a una educación integral, pública, gratuita y de calidad.

Con la Declaración de la Década de la Educación Inclusiva 2003-2012, se inicia un proceso de “obligatoriedad” de la inclusión, por el que el Ministerio de Educación pretende imponer a los centros específicos de educación especial que integren progresivamente a sus alumnos en centros regulares. Sin embargo, en muchos contextos, continúa siendo una realidad la discriminación y marginación de la diversidad, por cualquier motivo que sugiera formar parte de alguna de las minorías más vulnerables: ser mujer, ser negro, ser indígena, ser niña, tener alguna discapacidad, mostrar naturaleza u opción sexual diversas.

La experiencia de ver truncado el proceso educativo de niñas y niños que se encuentran dentro de estas minorías, además de la necesidad

imperiosa de dar respuestas efectivas y afectivas a estas necesidades educativas específicas, han ido motivando en la última década una serie de propuestas innovadoras que buscan crear espacios de reflexión, acción y revisión de los programas de inclusión impuestos por el Estado, con la finalidad de ajustarlos lo más posible a la población de cada institución educativa.

La visión de la educación inclusiva continúa siendo, sin embargo, muy limitada: no se consideran aún dentro de la diversidad las necesidades que están fuera de la discapacidad, como el ser víctima de maltrato, el ser desplazado, vivir en situación de privación socioeconómica y cultural y/o en situación de riesgo social. Los alumnos clasificados como estudiantes con NEE sólo son los que tienen alguna deficiencia o discapacidad, estereotipados por añadidura como “minusválidos”, con lo cual otras realidades habituales en la infancia y la adolescencia peruanas se dejan al margen del sistema: niños y niñas trabajadores, niñas y niños indígenas, niños y niñas maltratados, niños y niñas víctimas de abuso y violación, niños y niñas que viven en situación de pobreza, niñas y niños víctimas de violencia armada, no reciben la atención específica necesaria para integrarse plenamente al sistema educativo.

La escolarización de los niños en la etapa de infantil y primaria todavía es posible y habitual, aunque no llega a universalizarse como pretenden el Acuerdo Nacional y otras normas. Sin embargo, es en la etapa de secundaria donde el problema de exclusión social y educativa para los adolescentes y jóvenes con NEE se agrava, dado que no existen programas de educación compensatoria, de garantía social, de formación ocupacional o de adaptaciones curriculares individualizadas.

2. Sinopsis

La necesidad de dar continuidad a los procesos de educación básica en la escuela regular para todos aquellos estudiantes que se encuentran en los límites de la homogeneidad, convocando a diversas fuerzas sociales, políticas, económicas y educativas, genera la creación de Redes de Educación Inclusiva, que van poniendo en práctica experiencias exitosas de atención a la diversidad con estudiantes de infantil, primaria y secundaria.

La Red de Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad de Iquitos lleva ya tres años haciendo realidad esta opción de trabajo cola-

borativo, a través de la firma de convenios específicos que implican a instituciones de educación básica y educación superior, en un intento de comprender la diversidad del alumnado desde la formación inicial docente, pasando por los padres y madres de familia, la comunidad y los mismos estudiantes.

3. Algunos antecedentes

Siete años atrás, el Centro Experimental de Educación Infantil de la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana “María Reiche” comienza el Programa de Inclusión de Niñas y Niños con Habilidades Diferentes, para el que no encuentra continuidad en el sistema de educación primaria. Una vez los alumnos incluidos en el programa concluyen esta etapa de educación infantil en el “María Reiche”, no son aceptados en centros primarios de carácter regular, por lo que se ven obligados a ser matriculados en el sistema de educación especial segregada, con lo que todo lo que progresaron en la primera infancia, se pierde.

Por otra parte, el Instituto Superior Pedagógico Público “Loreto”, con una vida institucional de un cuarto de siglo, constata en la formación magisterial inicial de sus estudiantes una carencia significativa: los planes de estudio no contemplan ninguna asignatura ni práctica referente a la diversidad (interculturalidad, ruralidad, educación especial, maltrato infantil). Es por ello que en el año 2003 se retoman las prácticas pre-profesionales en la zona rural, al mismo tiempo que un proyecto bienal de formación docente en derechos humanos y democracia, buscando aún una forma de incursionar en el ámbito de la educación inclusiva. A futuro, se piensa en diseñar asignaturas y cursos dentro de los planes de estudio relacionados con educación inclusiva, atención a la diversidad y educación especial.

La Asociación de Colegios Parroquiales de Iquitos es una red educativa de centros católicos que en convenio con el Estado desarrolla programas de educación básica regular, procurando que éstos sean innovadores y que sirvan a la población más necesitada, con altos índices de calidad.

Las necesidades educativas detectadas por estas tres instituciones ponen al descubierto una buena oportunidad de darles respuesta, no aisladamente sino en conjunto. Se gesta así la firma de un convenio marco entre la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana, el Instituto Su-

perior Pedagógico “Loreto” y la Asociación de Colegios Parroquiales. Es decir, se forma la Red Educativa para la Inclusión y la Atención a la Diversidad de Iquitos, en principio para dos años, habiéndose quedado abierta la colaboración, más allá de lo estipulado en el convenio.

4. Desarrollo

La propuesta generadora de nuestra experiencia parte de dos principios básicos: la consideración y valoración de la diversidad como lo natural y, por tanto, lo normal; y la búsqueda de formas efectivas para garantizar el derecho de cualquier niña/o a ser educado gratuitamente en su etapa básica, con acceso a educación de calidad con equidad.

El Informe Delors para la Educación del Siglo XXI (“La educación encierra un tesoro”) afirma que la educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos, señalando así que diversidad y unidad se complementan, siempre y cuando se haga realidad dentro de los principios de aprender a ser y aprender a vivir juntos, como única posibilidad de reconstruir las comunidades humanas.

Como este telón de fondo, nuestra propuesta parte del Segundo Objetivo del Milenio, lograr la enseñanza primaria universal, que en nuestro caso traducimos por “lograr la educación a lo largo de la vida como algo universal”, comprendiendo que no sólo se trata del acceso a la educación, que ya supone bastante, sino que nos estamos comprometiendo a la búsqueda de una educación de equidad con calidad; y presuponemos que no hablamos de equidad desde la ilusa definición tradicional de dar a todos por igual, sino desde el principio básico de que la equidad conlleva la justicia, es decir, la creación de condiciones para que todos y cada uno, desde su diversidad, tenga oportunidades de recibir servicios educativos con calidad, reduciendo de manera apreciable los efectos que se derivan de la desigualdad social y económica, la discapacidad, la discriminación étnica, cultural y de género.

El convenio marco firmado entre las tres instituciones nombradas líneas arriba, compromete la formación de la Red de Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad de Iquitos, experiencia pionera en este campo en la Región Loreto, con la presencia de equipos multidisciplinares, conformados por psicólogas, docentes de educación especial,

docentes de educación básica regular, psicopedagogas, en alianza estratégica con otras instituciones que puedan brindar apoyo a la propuesta: equipos de pedagogía terapéutica, personal de salud, municipios, centros de formación ocupacional para jóvenes y hospitales.

El fondo de la propuesta se orienta a garantizar el tránsito de los alumnos, sea cual fuere su necesidad educativa, de un nivel a otro: así, de educación infantil a primaria, posteriormente a secundaria y finalmente, posibilitar a estos jóvenes que concluyen la educación básica el acceso a alternativas de formación superior, técnica o universitaria. Además, realizar el diseño de asignaturas de formación inicial magisterial que preparen a los futuros maestros para atender a la diversidad, así como programas de formación permanente para aquellos que ya están en ejercicio y se cierran a la posibilidad de tener en sus aulas a niñas y niños con NEE, porque no están formados para ello.

Los objetivos de nuestra propuesta están estrechamente relacionados con la creación de espacios académicos, sociales, educativos, políticos y éticos, de atención a la diversidad:

- a) Sensibilizar a los miembros de las comunidades educativas con respecto al tema de las necesidades educativas específicas de los estudiantes, promoviendo la toma de conciencia de las prácticas que distorsionan el principio de la equidad y de la igualdad de oportunidades para que todo estudiante pueda recibir el apoyo y estímulo necesario para el desarrollo máximo de sus posibilidades.
- b) Promover y apoyar iniciativas y gestiones dirigidas a garantizar un marco normativo legal para la atención a la diversidad en cualquiera de sus formas, en contextos rurales y urbanos, tanto a nivel local-regional como nacional.
- c) Capacitar a los agentes sociales que están involucrados de alguna manera en la educación de nuestros centros (maestros y directivos, padres y familiares, incluyendo a profesionales y especialistas, como por ejemplo, los psicólogos, psicopedagogos, trabajadores sociales, entre otros), para que favorezcan el desarrollo de programas de atención a la diversidad, como camino preferente en los procesos educativos inclusivos.
- d) Promover el desarrollo de investigaciones básicas y aplicadas que posibiliten la construcción paulatina de la base teórica y metodológica para la intervención educativa en el campo de la atención a la diversidad en el Perú.

Las estrategias y acciones que posibilitan la consecución de estos objetivos se ven secuenciadas a lo largo de los periodos escolares, y se ven concretadas en trabajos colaborativos entre docentes, estudiantes, padres de familia y equipos directivos de las instituciones que integran la Red, de la siguiente manera:

1. Formación de redes de colaboración entre centros de educación básica y centros de formación magisterial.
2. Diseño conjunto de programas de formación inicial y permanente del profesorado en relación con la inclusión y la atención a la diversidad.
3. Formación de equipos de apoyo interinstitucional.
4. Atención y apoyo a padres de familia y profesores de los centros educativos implicados en el programa.
5. Diseño, ejecución y evaluación de programas de investigación educativa relacionados con el programa.

Así, el proceso de funcionamiento de la red pasa por la generación de un plan de acción que va desde sesiones y encuentros de sensibilización de docentes, alumnos y padres de familia, talleres de formación sobre educación inclusiva y atención a la diversidad, creación de materiales de apoyo a la inclusión, hasta el diseño de adaptaciones curriculares individualizadas, toma de decisiones curriculares comunitarias, adaptación de los centros educativos regulares a las necesidades de todo el alumnado, el trabajo conjunto de los equipos de apoyo con los docentes en aula, y la integración de estudiantes diversos.

5. Logros y conclusiones

Más allá de lo incipiente aún de la experiencia, podemos registrar algunos resultados parciales como logros bastante alentadores, conscientes de que se constituyen como cimientos en la consolidación de la propuesta. La misma metodología de la propuesta es ya en sí un logro:

1. Elaboración de un padrón de niños y niñas con NEE que solicitan ser integrados en colegios de educación básica regular.
2. Organización del equipo de apoyo a la inclusión.

3. Evaluación psicopedagógica de los alumnos empadronados y matriculados en los colegios miembros del proyecto.
4. Organización de actividades de sensibilización y capacitación para docentes y padres de familia.
5. Seguimiento de los niños y las niñas integrados en aulas regulares, así como de sus maestros.
6. Desarrollo de cursos de capacitación para docentes y padres de familia en línea de integración.
7. Formación del Servicio de Atención a la Diversidad en cada colegio (conformado por las subdirecciones, la coordinación de tutoría y la coordinación del servicio de psicología), así como su plan de trabajo.
8. Diseño de asignaturas sobre integración para su inclusión en los planes de estudio del magisterio.
9. Acompañamiento y evaluación del programa.
10. Sistematización escrita de la experiencia.
11. Difusión de la experiencia.

Actualmente, se han convertido en una práctica permanente en los centros educativos de la red todos los ítems, exceptuando el 8; aunque la experiencia continúa y no se concluye su sistematización, ya se está elaborando y difundiendo en diferentes foros, nacionales e internacionales.

El resultado más destacado, no sólo en la red y en Iquitos, sino en comparación con otras experiencias en el país, es la integración plena de los estudiantes con cualquier necesidad educativa específica en todas y cada una de las actividades formativas, curriculares y extracurriculares que desarrollan las instituciones de la red. En relación con éste, otro gran resultado es la participación colaborativa de los padres de familia y los mismos estudiantes en las decisiones curriculares de adaptación, apoyo e inclusión, que se llevan a cabo, lo que va generando un positivo clima de confianza en el Programa de Atención a la Diversidad, al tiempo que se van superando las barreras iniciales de rechazo y resistencia de docentes y padres de familia ante las diferencias que exceden la habitual homogeneidad de los grupos en la educación básica.

Las conclusiones a las que vamos arribando hasta ahora nos van planteando algunas cuestiones a las que, al cabo de una década, esperamos poder responder con buen ánimo y mejor realismo: ¿Qué hacer en nuestras escuelas con y por los niños y las niñas con NEE?, ¿es posible la integración plena?, ¿por qué tanto problema para la integración si por naturaleza somos diversos?, ¿cómo sensibilizar a la población, en

especial a los maestros y las maestras, para la valoración de la otredad?, ¿podrán desaparecer del todo los centros específicos de educación especial para fortalecer los centros de educación regular? En definitiva, ¿aprenderemos a vivir armoniosamente juntos?

6. Recomendaciones

Este último apartado lo planteamos más como una suerte de proyección de nuestra propuesta que como unas someras recomendaciones, pensando que si las instituciones educativas se disponen a comenzar experiencias similares, pasarán por procesos parecidos y llegaremos a buen puerto.

El problema de fondo que se plantea cuando surgen excusas para llevar a cabo la integración y la valoración de la diversidad, tiene mucho que ver con la educación para la convivencia. Valores y actitudes relacionados con aprender a convivir, como la tolerancia, el respeto, la acogida, la solidaridad, la comprensión de la diferencia, el sentido ecológico, la equidad, se hacen hoy fundamentales en la formación inicial del magisterio, si se pretende tener educadores que entiendan la necesidad de la integración.

La formación de equipos de apoyo a la inclusión no plantearía tantas dificultades si en todos los niveles del sector educativo, desde el Ministerio de Educación hasta la última escuelita de zona de frontera, se hiciera sentida la necesidad imperiosa de atender a aquellos que presentan necesidades educativas específicas. Sin embargo, las personas con cualquier dificultad parecen volverse invisibles para el sistema.

Educadores, políticos, padres y madres de familia, comunidad, no terminan de creer que es posible para una persona con NEE hacer vida normalizada y desenvolverse de forma autónoma en cualquier ámbito de vida cotidiana. En el contexto peruano, se sigue pensando que si alguien lo consigue es una excepción, es decir, la persona es “excepcional” (como se denominaba hace décadas a aquellos que presentaban alguna diferencia).

Sin embargo, cuando se hace la experiencia de inclusión, hay mucho más de positivo que de negativo. Los niños y niñas que integran a un compañero diferente, al principio pueden incluso llegar a ser crueles con éste, pero después se van acostumbrando, aprenden a salir de sí mismos

para ofrecer lo mejor al otro, se convierten en personas más sensibles a las diversas realidades sociales, más solidarias y más creativas.

Los educadores que comienzan a trabajar en inclusión protestan al inicio, alegando que no están formados para ello, que el colegio no está preparado, que no tienen apoyo, que son demasiados alumnos. Pero, poco a poco, se van abriendo al cambio, buscan formarse mejor para generar experiencias educativas integradoras positivas.

Los padres y madres de los niños y niñas que se integran, no saben cómo aceptar que sus hijos se formen con otros que no presentan dificultades. Ya les cuesta bastante aceptar que su hijo tiene una NEE, como para que por añadidura se les pida superar el miedo a que le ocurra algo que empeore su situación; esto les haría sentir más culpa y dolor. Sin embargo, los programas de integración van liberando a los padres de familia de estos temores, les ayudan a ir pasando de la sobreprotección al reconocimiento de todas las posibilidades de su hijo, abren una puerta a la valoración de las diferencias y encienden una luz para iluminar el futuro de desarrollo autónomo del niño o la niña con habilidades diversas.

El niño o la niña integrados, en ocasiones se sienten desprotegidos, cansados, perdidos en un colegio regular, ignorados o a veces, hasta humillados a cuenta de sus diferencias. En un tiempo prudencial, se sentirán valorados, apoyados por sus compañeros, libres y felices de estar en el colegio con y como los demás.

Los centros educativos que hacen inclusión se convierten en modelo de experiencias piloto de innovación, enriquecidas por la diversidad de su alumnado. Sus equipos docentes y el resto de la comunidad educativa aprenden a trabajar de forma cooperativa e integradora.

Sólo hay que iniciar la experiencia para recoger buenos frutos. Y reconocer que, como dice de alguna forma Tadeu da Silva, el currículo o las experiencias educativas que propiciamos, nos identifica en lo que somos y en lo que vivimos.

Referencias bibliográficas

- Carrillo, M. (diciembre, 2006). “Educación inclusiva: ¿Realidad o buenas intenciones?”, *Revista Pedagógica La Gota que Camina*, núm. 20.
- Informe de la Defensoría del Pueblo núm. 127 (diciembre, 2007). “Educación inclusiva: educación para todos”. Lima.
- Informe de la Defensoría del Pueblo núm. 62 (diciembre, 2001). “Situación de la Educación Especial en el Perú. Hacia una educación de calidad”. Lima.
- Ministerio de Educación del Perú (2006). *Educación: calidad y equidad*. Reglamentación de la Ley General de Educación, núm. 28044. Lima.
- Ministerio de Educación del Perú (2006). Proyecto Educativo Nacional. Lima.
- Tadeu, T. (2007). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.

Edumaya. Una experiencia de educación superior intercultural en Guatemala

Anabella Giracca

1. Introducción

Guatemala ofrece una riqueza cultural y lingüística asombrosa. Según datos recientes, hoy en día aproximadamente 50% de la población guatemalteca es indígena.

La Constitución Política de la República de Guatemala (artículo 143), establece que el español es el idioma dominante y oficial, pero a la vez se debe reconocer no sólo el alto grado de uso de los idiomas indígenas en forma general sino que cientos de miles de personas utilizan estos idiomas en forma casi exclusiva, sin tener competencia comunicativa en castellano. A pesar de esta situación, todos los servicios públicos que ofrece el Estado son en castellano, ignorando culturas e idiomas. Tal es el caso de la educación, donde se han llevado a cabo algunos esfuerzos por implementar la educación intercultural bilingüe pero no han sido del todo suficientes ni exitosos.

Veinticuatro culturas en resistencia que han tenido que enfrentar procesos complejos de dispersión, aculturación y colonialismo. Sin embargo, a pesar de que el Estado guatemalteco ha insistido en políticas de asimilación e integración, la presencia de las culturas mayas, el uso de sus idiomas, aportes y prácticas es testimonio de la energía cultural existente entre los varios grupos étnicos hoy en día.

Guatemala, entonces, así como otros países del continente, representa un compuesto de culturas vivas que ponen en evidencia su naturaleza multicultural y plurilingüe. Los Acuerdos de Paz firmados en diciembre de 1996, después de un desgarrador conflicto armado de 36

años de duración, subrayan este hecho y plasman una serie de acciones que no solamente respaldan el universal derecho a mantener y utilizar idiomas y prácticas culturales ancestrales, sino que estimulan un proceso de interculturalidad nacional como base de una nueva ciudadanía.

Pese a la intención, por parte de algunos sectores, por construir una nación plural basada en principios de equidad, Guatemala mantiene serios índices de pobreza y extrema pobreza, presentes mayoritariamente en las poblaciones indígenas. Se dice que la mitad de nuestra niñez vive en estado de desnutrición crónica. Que la mitad de nuestra población es pobre. Terribles flagelos como la mortalidad infantil y el analfabetismo, entre otros, aterrizan con énfasis en piel maya. Hoy en día, de cada cien jóvenes que cursan en básicos únicamente 19 son indígenas. En diversificados únicamente 12, y el acceso a la educación superior es casi inexistente.

Edumaya surge, entonces, como una respuesta a las urgencias educativas que enfrentan los pueblos indígenas, diseñado con las siguientes finalidades:

1. Ampliar el número de profesionales indígenas por medio de un programa de becas completas, respetuoso de idiomas y culturas.
2. Apoyar programas de formación, profesionalización y acreditación de promotores-maestros bilingües que desempeñen labores docentes en comunidades indígenas.
3. Orientar y dar seguimiento técnico a modelos innovativos de educación comunitaria, los cuales aseguren un tratamiento adecuado tanto en el enfoque curricular como metodológico y de apoyos didácticos para la enseñanza-aprendizaje de la educación básica, rural y en contextos indígenas.
4. Desarrollar y difundir materiales y metodologías cultural, lingüística y pedagógicamente apropiadas.
5. Desarrollar institucionalmente a la universidad para el establecimiento de programas permanentes de educación superior dirigidos al mundo indígena.
6. Desarrollar una metodología y materiales de apoyo para alfabetización bilingüe.

En este artículo se tomará únicamente la primera finalidad: el componente de becas, no sin olvidar que Edumaya es un proyecto integral que toma en cuenta varios niveles y elementos educativos.

No olvidemos que las acciones de Edumaya ponen el énfasis en las necesidades, intereses y requerimientos de los destinatarios: en el indígena y maya; en el aspecto de género y la promoción de la mujer; en la participación comunitaria, así como en el mejoramiento y acceso de y a los servicios educativos.

Las acciones educativas y sociales que se derivan de las finalidades previstas, han estado encaminadas a apoyar el cumplimiento de los Acuerdos de Paz y una nueva era democrática, y, tal como corresponde a la realidad guatemalteca, en el marco de un trabajo orientado por el concepto de equidad, a impulsar el desarrollo sostenible del país por medio de la promoción educativa de las poblaciones indígenas que presentan graves índices de pobreza y aislamiento, y que históricamente se han caracterizado por ser las más reprimidas y abandonadas.

1. Objetivos generales y filosofía que orientan la experiencia

Por medio de un esfuerzo intensivo e inmediato, que permitiera coadyuvar al combate del subdesarrollo y la inequidad, utilizando entre otros medios, la promoción de la educación al mundo indígena, surge Edumaya. Esta acción está a tono con los Acuerdos sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas y Socioeconómico y Agrario, los cuales coinciden en señalar la vital importancia de la educación y el desarrollo de los recursos humanos como pilares sobre los cuales edificar una sociedad más justa e integralmente desarrollada, que se constituya en plataforma para luchar —en la búsqueda del establecimiento de una paz firme y duradera— contra las raíces sociales económicas y políticas subyacentes al conflicto.

La Universidad Rafael Landívar, profundamente identificada por su misión y por su vocación social con los Acuerdos de Paz, y con la necesidad de reforzar considerablemente los servicios educativos destinados a los indígenas, o cuyas comunidades fueron afectadas por el conflicto, hundiéndose en la miseria y el abandono, coincide plenamente en ubicar como fundamental el área de la educación para la construcción de la paz, y en ese escenario presenta la propuesta de Edumaya. La interculturalidad como proyecto transformador para nuestras naciones, debe rebasar la idea de la tolerancia y del sentimiento individual de aceptación del “otro”. Acá es vista como escenario político, social y económico capaz de romper con la dicotomía indígena-no indígena, para

entrar en una esfera de redefiniciones y transformaciones estructurales de Estado. Ahí en donde la equidad, la inclusión y la participación igualitaria sean base de nuevas visiones, la educación debería de partir de este principio.

La situación educativa en Guatemala muestra indicadores alarmantes de carencia y subdesarrollo. Entrado el segundo lustro del siglo XXI, la tasa promedio de escolaridad es muy baja para toda la población guatemalteca y la falta de cobertura del sistema oficial, con más énfasis en el nivel básico, deja fuera de toda participación a gran parte de la población infantil y juvenil cada año. Esta situación es aún más crítica si se tiene presente que la falta de cobertura afecta directamente al área rural, a las poblaciones más pobres, a la población indígena del país, a la mujer y a la mujer indígena, y se agudiza profundamente en las comunidades de retornados y desplazados, o en aquéllas golpeadas por el conflicto armado.

Sin oportunidades reales y accesibles de escolarización formal, grandes grupos de población marginada permanecen alejados de los beneficios directos e indirectos de la educación y de la difusión e información concerniente a procesos agrícolas, productivos, de salubridad, culturales y otros en los que ellos mismos están inmersos pero sin dominio de las posibilidades de crecimiento y de cambio que pueden presentarse.

Desde el punto de vista de la diversidad cultural presente en la sociedad guatemalteca, debe reconocerse que una parte sustantiva de la crisis de la educación en todos sus niveles y áreas, la constituye la falta de pertinencia de los contenidos y los métodos que tradicionalmente ha utilizado la escuela en Guatemala. La población rural, y más específicamente la población indígena, no ha encontrado en la escuela respuestas adecuadas a sus intereses y necesidades. La escuela sin renovarse, ha permanecido como un elemento culturalmente ajeno, que las comunidades perciben como un medio de contacto con la cultura “oficial”, pero no visualizan como un órgano de transformación endógena que pueda contribuir a procesos de desarrollo cultural, social y económico de las propias comunidades.

La propuesta de la Universidad Rafael Landívar tiene como objetivo ser una aproximación integral e intensiva al problema, en búsqueda de la promoción y el reforzamiento de servicios educativos pertinentes de amplia extensión y de calidad. Así, Edumaya ejecuta, como su más fuerte y significativo componente, un programa universitario de becas para indígenas, seleccionando cuidadosamente a jóvenes indíge-

nas con características y potencialidades de liderazgo, respaldados por su comunidad y dispuestos a retornarle a la misma a través de sus diversos oficios profesionales en el futuro.

La propuesta educativa que atraviesa Edumaya pone el énfasis en los siguientes objetivos: 1. El conocimiento cultural y la sensibilidad a los factores culturales que, en este caso, pertenecen al mundo indígena guatemalteco. 2. El destinatario natural de Edumaya es el indígena. El proyecto requiere de comprensión de la historia, temores, valores y expectativas de las comunidades mayas, a tono con los lineamientos de los Acuerdos de Paz, y con el fin de fortalecerlas para que controlen su propio desarrollo e interactúen desde su cultura y su lengua con el Estado, en el marco de un proyecto para la edificación de una sociedad guatemalteca desarrollada integralmente. 3. La equidad de género. 4. La participación comunitaria. 5. El apoyo al desarrollo cualitativo de la educación y el fortalecimiento de una ciudadanía plural e intercultural.

La formación de personal calificado a nivel universitario supone una mejora en el planteamiento de los problemas y en la búsqueda de soluciones acordes a las características del contexto guatemalteco e indígena. El reto ha consistido en implementar procesos educativos para el mundo indígena, tanto en campos tradicionales de formación universitaria, como en campos más novedosos, de acuerdo con los últimos análisis de la realidad nacional. Uno de los énfasis está puesto en carreras dirigidas a apoyar la reflexión, diseño e implementación de propuestas educativas mejoradas y apropiadas para el país, para el fortalecimiento de la impartición de justicia, y para el mejoramiento y pertinencia de los servicios de salud. En este sentido se han desarrollado las carreras de Profesorado, Licenciatura y Maestría en Educación Intercultural Bilingüe, Traductor Legal funcionando actualmente en más de 10 idiomas mayas y en diferentes Sedes Regionales de la Universidad y un Técnico en Salud con énfasis en interculturalidad. Esto no quiere decir, de ninguna manera, que los becados de Edumaya tengan únicamente acceso a estas nuevas carreras, sino a todas las carreras disponibles en el país.

El desarrollo de metodologías y materiales escritos para estas nuevas carreras ha constituido también una acción importante.

Podríamos resumir entonces, el objetivo general de Edumaya, como el propósito de coadyuvar a la construcción de la paz y al desarrollo sostenible del país, por medio del mejoramiento y extensión de servicios educativos destinados a la población indígena.

Los resultados esperados en la primera fase del proyecto eran 500 universitarios indígenas graduados distribuidos de la siguiente manera: 50 a nivel de maestría; 150 a nivel de licenciatura y 300 a nivel de técnico o profesorado. Las carreras a las que han podido optar los becados conforman una amplia gama de opciones, en realidad son todas las que existen en el país. Los becados han contado con el acompañamiento de orientadores, quienes los apoyan en su vida universitaria y personal. Así mismo, han contado con asesoría académica de directores de carrera y asesores de las facultades en las que están inscritos. Edumaya se ha desarrollado en las distintas sedes regionales de la Universidad Rafael Landívar así como en otras interesadas del país. Se han organizado una serie de cursos complementarios o propedéuticos, destinados a actualizar a los becados en temas necesarios para el desarrollo de sus estudios universitarios. Dada la deficiencia del sistema escolar público, es necesario contar constantemente con cursos de nivelación académica sobre todo en áreas científicas y dependiendo de la carrera. También se ofrecen cursos que tienen como finalidad fortalecer el liderazgo y las capacidades diversas como fortalecimiento de identidad, computación, español, inglés, entre otros. Se ha dotado a las sedes regionales universitarias de centros de computación y ampliado sus bibliotecas con el fin de que los becados indígenas cuenten con los mejores recursos para sus estudios.

Los primeros cinco años de vida de Edumaya funcionaron bajo un convenio entre la Universidad Rafael Landívar y USAID-Guatemala. Al culminar dicho periodo, y dados los exitosos resultados que superaron con creces las expectativas iniciales, se consiguió extender el proyecto por dos años más. Para entonces, se habían otorgado más de 1,500 becas completas y ya se contaba con más de 1,000 graduados.

En el 2005, al finalizar el apoyo financiero de USAID, la Universidad Rafael Landívar decide asumir el proyecto como un programa permanente y parte de su institucionalidad, caso que se vive hasta la fecha de esta publicación. Con un proceso permanente y exitoso de recaudación de fondos y aporte de un fondo anual destinado al programa por parte de la misma universidad, Edumaya continúa en la tarea de otorgar becas completas a jóvenes indígenas. Al día de hoy, Edumaya cuenta con más de 1,500 graduados universitarios y aproximadamente otros 500 estudiando las diferentes carreras que ofrece el sistema de educación superior. Recientemente se ha revisado y fortalecido la carrera de Traductor Legal y se ha creado una nueva: Peritaje Cultural.

Más de 100 libros se han producido en diferentes idiomas mayas, con el fin de mejorar las metodologías de enseñanza y acompañar las carreras creadas. Tal es el caso de los diccionarios, glosarios en terminología jurídica, derecho constitucional, civil y penal, entre otros. Así mismo, se publicó una revista semestral que ofrece espacio de expresión a los becados.

Dado el impacto del programa a escala nacional y la incidencia mostrada por parte de los estudiantes y ya profesionales, 500 graduados han sido capacitados para la autosustentabilidad, el protagonismo e incidencia en la sociedad guatemalteca bajo un nuevo componente del proyecto denominado CNEPU Maya (Consejo Nacional de Estudiantes y Profesionales Universitarios Mayas). Edumaya considera como una actividad prioritaria diseñar estrategias de acompañamiento, fortalecimiento y enriquecimiento de este grupo de graduados para garantizar procesos de actualización permanentes y su formación profesional específica en conocimientos y habilidades que permitirán su mejor acceso y participación en la vida pública y privada de la nación guatemalteca. La formación y el apoyo del grupo de graduados se consideran como una instancia multidisciplinaria basada en valores, principios y conocimientos académicos, con una alta y robusta conciencia maya, sumada con el conocimiento y la práctica de la interculturalidad.

2. Alcance y logros de la experiencia

Lo que se presenta a continuación es derivado de una evaluación de tipo cualitativo y de proceso. Durante la vida del esfuerzo, se han llevado a cabo diversos estudios, encuestas, entrevistas, entre otros. Siempre basados en la necesidad identificada de estudiar el impacto de los graduados de Edumaya en el trabajo y como líderes en la comunidad, con especial atención en cuestiones de género, discriminación y acceso a la participación en la vida nacional.

Hasta la fecha, tanto el equipo de investigación como los graduados conciben un impacto complejo del proyecto Edumaya, puede visualizarse como una serie de ondas cuyo efecto empieza dentro del círculo íntimo del individuo, pasa por varias zonas de influencia hasta llegar fuera del individuo, momento en que las ondas de influencia de uno entrecruzan con las de sus pares. A continuación, detallo un resumen

de los alcances y logros de Edumaya focalizados en la persona, en la comunidad y en el país.

Impactos en el individuo

- Mejora de las destrezas de comunicación y capacidad de dialogar, sobre todo con padres y pares, y de la capacidad de la comunicación intercultural.
- Una interacción más efectiva en el trabajo y mejores relaciones laborales y comunitarias; esto se atribuye al respeto que reciben sus habilidades técnicas y expresivas y a la confianza en sí mismos que éstas les proporcionan.
- Un sentido más fuerte de identidad personal y entendimiento más claro sobre su posición histórica, política, económica y cultural dentro de la sociedad guatemalteca. La renovación o desarrollo de una fuerte identidad cultural, unida al respeto por las diferencias interculturales, es esencial para la integración a la sociedad guatemalteca con éxito.
- Un notable compromiso con la educación continuada. Los resultados de la encuesta indican que más de 50% de los que respondieron siguen estudios universitarios en modalidad presencial o mediante el aprendizaje a distancia. También, 51% usan otros métodos para continuar sus estudios personales, asistiendo a conferencias y talleres de capacitación, siguiendo sus planes personales de lectura, o por uso del Internet y participación en grupos de discusión con pares.

Impacto sobre la familia

- El impacto sobre la familia se considera el mayor de todos, porque los graduados ahora participan como modelos y como donantes económicos.
- Los beneficios de compensación personal se visualizan con un valor más alto que los económicos.
- Algunos estudiantes no recibieron tal apoyo y en algunos casos, la decisión de aceptar una beca resultó en un rechazo familiar. En la mayoría de estos casos, las nuevas destrezas que adquirieron les han ayudado a reconciliarse.

- En cuanto a las mujeres, la mayoría de madres, con su ejemplo, representaron las características, resistencia y disciplina, que el éxito a nivel universitario obliga.

Impactos económicos

El trabajo remunerado

- La mayoría de los graduados trabajan en puestos donde utilizan directamente las habilidades adquiridas en la educación superior, aun cuando el puesto no se relacione con el título.
- Los que respondieron a la encuesta tienen más probabilidad de tener puestos pagados y de trabajar en sus municipios de origen. El 74%, de un total de 144, indican que trabajan y, de éstos, 90 (55%) trabajan en su comunidad de origen. Sólo 20 indicaron estar sin trabajo remunerado; esta pregunta resultó ser la de menos respuestas, es probable que muchos de los que no respondieron estén sin trabajo.
- Algunos graduados deciden no trabajar en puestos “regulares” para poder dedicar tiempo a la educación, al trabajo comunitario, consultorías particulares, el comercio, una candidatura política, etcétera.
- Algunos becados trabajan fuera de su zona de origen, a veces por falta de oportunidades; pero el acceso al empleo no es la única razón de la movilización geográfica, también es porque ven la capacidad de desarrollar acercamientos regionales sobre los problemas de Guatemala, o quieren proyectar sus habilidades a nivel nacional. Los sacrificios personales que sufren para mantener relaciones con sus comunidades locales son considerables y la búsqueda de zonas de influencias más amplias se considera natural cuando se ha logrado acceso a la educación superior. Lo poco común de estos casos es el compromiso tan fuerte que se percibe con las comunidades de origen, un compromiso que redundará en un impacto económico, ya que las actividades regionales que emprenden son nuevas oportunidades para las comunidades.
- Según las observaciones relacionadas en los lugares de trabajo, además de los resultados de las encuestas y entrevistas, los becados parecen gozar de un alto prestigio, incluso en los ambientes no indígenas. No se perciben evidencias obvias de discriminación, ni en las condiciones físicas, ni en el trato. Unos entrevistados mencionaron ejemplos, pero aparecen como dispersos.

- Las mujeres sufren de algunos factores económicos que las afectan de forma desproporcionada, más allá de la discriminación rutinaria, en los trabajos no tradicionales. Por ejemplo, existe un fuerte compromiso de llevar ropa tradicional; pero factores como la carrera, los recursos económicos, la opinión de sus pares, y hasta la seguridad personal, influyen en sus decisiones de manera tan sutil, que es difícil que el personal del proyecto las reconozca.
- Las impresiones recibidas y los comentarios realizados por los entrevistados, apoyan el hecho de que en las sociedades donde existe un bajo nivel de educación en general, el título universitario despierta respeto. Los datos sobre el impacto percibido demuestran que más de 60% de los que respondieron consideran que el impacto sobre sus compañeros y supervisores de trabajo es el de nivel más alto. Las evidencias incluyen incremento de responsabilidad, muestras de capacidad y la aptitud para motivar a los otros.

El trabajo no remunerado

- La cantidad de trabajo comunal, no remunerado, que realizan los graduados de Edumaya es vasto. Cada entrevista y encuesta muestra actividades dirigidas a, por lo menos, un proyecto de servicio a la comunidad.
- Los ejemplos incluyen la participación en asociaciones profesionales o voluntarios, el impartir clases de cultura o idioma maya, servicios de tutorías, apoyo a candidatos políticos, o redacciones para las escuelas; algunos dirigen proyectos de investigación local, otros pertenecen a comités que desarrollan materiales educativos, presentan propuestas o programas, o hasta construyen centros comunales.
- No se puede asignar un valor económico a este trabajo sin pago, pero aparenta ser inmenso. Se recomienda un cuidadoso examen en cualquier cálculo de costos y beneficios.

Impacto e influencia en las comunidades locales

- Edumaya esperaba realzar la potencialidad del liderazgo de sus becados. Si bien es cierto que el prestigio de experiencia y título universitarios automáticamente otorgan el respeto necesario para que los graduados tengan influencia en varios ámbitos más allá del tra-

bajo, la importancia de la formación para liderazgo por medio de la experiencia Edumaya se reconoce también como muy significativa.

- La orientación hacia el compromiso y la responsabilidad comunitaria se enlaza con los valores mayas y forma un recurso rico para la nación. Al proporcionar a la población indígena la capacitación y oportunidad de alcanzar metas, Guatemala puede esperar una alta tasa de ganancia cuando sus nuevos profesionales se dedican a la mejora de la comunidad, al desarrollo económico, al avance educacional y a la creación de recursos.

Impactos e influencia nacionales

- Los becados de Edumaya han demostrado —y fácilmente pueden expresarlo— su voluntad de atreverse; expresan francamente su capacidad de contribuir a nivel nacional en las tareas del siglo XXI.
- La campaña, sin precedentes, de educación política durante las últimas elecciones nacionales, llevada a cabo en parte por esfuerzos de estudiantes y graduados de Edumaya, fue tanto innovadora como urgente; y es muestra del poder de las redes nacionales que se han construido a través de Edumaya así como de la energía creativa de los graduados y sus colegas, sumado a la audacia que les ha cultivado la educación.
- Los graduados dan valor a su historia cultural y su identificación maya, como un aspecto de sus intereses nacionales. Su educación avanzada les permitió estudiar y analizar su pasado, y muchos esperan lograr los recursos necesarios para la extensión de estos conocimientos entre miembros de las comunidades, niños, padres, maestros de escuela y la población no maya. Esto por medio de talleres, cursillos y programas de enriquecimiento.
- Los graduados consideran que Edumaya contribuyó directamente a la formación de un espacio para el proceso de sanar las consecuencias del pasado maya. Sienten profunda lealtad cultural. Desarrollan ahora las capacidades requeridas para contribuir de manera eficaz en los ámbitos sociales, técnicos y políticos.
- Han interiorizado los valores de los antepasados, abuelos y padres y los aplican a una nueva visión de una cultura maya revitalizada y una Guatemala intercultural.

Nuevamente subrayamos la necesidad de investigación longitudinal sobre los impactos de Edumaya en los catedráticos, administradores y estudiantes de la universidad.

Hoy en día una significativa cantidad de graduados de Edumaya ocupan cargos públicos, son alcaldes o alcaldesas y están cumpliendo con un generoso rol de incidencia en el desarrollo de sus regiones.

3. Reflexiones sobre aprendizajes realizados

Vale la pena anotar que este tipo de esfuerzos no solucionarán la situación de retraso de países como Guatemala, sin embargo su aporte ha sido sustantivo y ha desmontado estereotipos.

En su inicio, la mayoría de los estudiantes del proyecto se inscribieron en carreras de Humanidades, quizá por temor a fallar en carreras científicas. Sin embargo, ahora se cuenta con estudiantes exitosos en todas las áreas.

Después de más de ocho años de experiencia, se perciben mucho más éxitos que fracasos, identificando en los estudiantes y graduados a promotores de desarrollo comprometidos, impulsores de programas regionales y combatientes de cualquier índice de racismo y discriminación.

Al inicio se temía que los estudiantes indígenas perdieran los nexos con su comunidad y se vieran “occidentalizados” o asimilados por la cultura ladina predominante en las universidades. El riesgo de perder su identidad se disipó, ya que hoy, en su mayoría, son los mejores promotores de su cultura, de su historia, de su espiritualidad y de su idioma.

4. Obstáculos y retos de una educación intercultural

Existen obstáculos que sistemáticamente se activan con el fin de impedir la posibilidad de articular nuevos escenarios en la vía de un auténtico diálogo interétnico basado en una plataforma de equidad, de participación y democracia. Algunos de esos obstáculos son los que habrá que tomar en cuenta a la hora de plantearse la interculturalidad como proyecto transformador de naciones, no sin antes mencionar que un Estado racista —el que sostiene la probabilidad sistemática de que unos pueblos vivan menos y peor que otros— reproduce en todas sus estructuras obstáculos, símbolos, recursos, imágenes que disfrazan

ese racismo en dispositivos básicos tales como la asimilación de la otredad desde lo blanco y lo metropolitano (desde ahí se buscan soluciones centralizadas que para nada toman en cuenta intervenciones ni prácticas culturales diferenciadas). La confabulación de metáforas “animalescas” para hablar del otro abundan y resurgen en los ambientes, al extremo de convertirse en parte misma de las idiosincrasias. La “infantilización” de la otredad que recae en un paternalismo exacerbado insistiendo en inferiorizar sistemáticamente al “otro”. Igualmente la reproducción de la victimización que recae en la enorme dificultad que encuentran los pueblos indígenas de salir del papel de víctima. Queda el papel de la venganza y no de la justicia. Esto se vuelve estigma, se hace piel, se incorpora.

Proyectos como Edumaya son esfuerzos que tienden a desmontar estos flagelos sociales. Los esfuerzos se encaminan en la línea de la construcción de una nación auténticamente respetuosa de su pluralidad y ofrece la esperanza de que en voz de la juventud, una juventud diversa, preparada y profesionalizada, se lleve hoy la bandera de la paz.

5. Recomendaciones

Recomendaciones para el diseño de un programa similar a Edumaya

1. Los graduados indígenas con experiencia deben incorporarse con los mentores en las planificaciones futuras.
2. En programas similares, se debe sistematizar la capacitación intercultural para todos sus participantes desde su inicio, con orientaciones y como seguimiento, por medio de talleres, educación continua, grupos de discusión y lecturas. La interculturalidad como un eje fundamental dentro de las instituciones.
3. Incluir, en cualquier programa futuro, la evaluación sistemática del proyecto y de su personal, así como la investigación y documentación longitudinal de procesos e impactos.
4. Se recomienda que todas las universidades asuman la diversidad de países como Guatemala. Que fomenten mejores relaciones interétnicas en pro de una ciudadanía incluyente y coherente, y que todas sus carreras cuenten como un eje transversal la interculturalidad, así como que impartan talleres, mesas de diálogo y continuas reflexiones.

5. Considerar como primera lengua, a la hora de elaboración del trabajo de tesis de graduación, los idiomas nacionales. Ello resaltaría las competencias lingüísticas de los estudiantes y aportaría documentación científica escrita en los diferentes idiomas de nuestras naciones.
6. Todos los estudiantes necesitan contar con una computadora desde el inicio, para garantizar su acceso a la información y mejorar sus herramientas de investigación.

6. Lecciones aprendidas

1. La incorporación de graduados en el monitoreo, acceso y comunicación con los nuevos becados puede apoyar el avance de las metas de Edumaya.
2. La organización CNEPU-Maya se debe utilizar para el seguimiento de comunicación y acceso a los becados en el proceso de monitorear impactos futuros, tanto para la educación continua, como la distribución de información.
3. Los grupos de graduados deben recibir seguimiento y apoyo institucional, pero el papel de este apoyo se debe determinar con cuidado.
4. Las experiencias y los logros de Edumaya deben diseminarse ampliamente entre educadores, políticos, diputados, investigadores, catedráticos y variedad de medios.

Sin lugar a duda, el impacto de Edumaya hasta la fecha pone en evidencia no sólo las necesidades de los jóvenes guatemaltecos de diferentes grupos étnicos y condiciones económicas, sino que cuando se abren las puertas de una institución responsable con tales condiciones, los aportes rebasan las aulas y se convierten en modelos de orden nacional.

La educación superior en Guatemala debe preparar a personas capaces de pensar crítica y analíticamente, hacer investigación, crear y articular argumentos persuasivos, desarrollar opiniones razonadas sobre asuntos polémicos y participar de manera informada en el trabajo y en la comunidad. Desde la experiencia, se puede concluir en que estas metas se cumplen en el Proyecto Edumaya.

II

Experiencias de formación de docentes en la diversidad cultural

Programa de maestros bilingües para la Amazonía peruana: un caso sobresaliente de diversidad e inclusión

Ludolfo Ojeda y Ojeda

1. Introducción

En este artículo intento presentar la experiencia del FORMABIAP (Formación de Maestros Bilingües para la Amazonia Peruana), con sede en Iquitos, Perú, como un caso sobresaliente de diversidad e inclusión educativas para los pueblos indígenas de la Amazonia Peruana. Será una ocasión para reflexionar sobre el pasado del programa, no tanto para hacer “historia-crónica” en el significado habitual que le damos al término, sino, como dijo recientemente nuestro mejor teólogo peruano Gustavo Gutiérrez: “Recordar es tener en cuenta a, o cuidar de alguien o algo. Se recuerda para actuar, sin ello la memoria pierde sentido, se limitaría a ser una especie de gimnástica intelectual”. Si presentamos este caso y lo recordamos, es para actuar en el presente con miras al futuro. Al parecer, esta frase podría ser equivalente a una verdad de perogrullo, pero no: encierra un significado profundo para quienes vivimos la experiencia y pretendemos que los lectores puedan conocerla y valorarla, como un ejemplo protagónico de cómo trabajar en pro de los pueblos indígenas de nuestra América Latina y el Caribe. Lo cual no sólo es apreciado por los equipos del programa, sino que ha sido objeto de análisis y sistematización por organizaciones y ONG de reconocido prestigio internacional que, muy merecidamente, le han otorgado pre-seas de gran significado, por tanto, el programa amerita no sólo esta presentación sino nuestro apoyo incondicional.

2. Antecedentes: programa pionero y reconocido¹

Las ideas presentadas en estas líneas, de alguna manera hacen alusión a la identidad y al desempeño calificado y reconocido del Programa de Formación de Maestros Bilingües para la Amazonia Peruana (FORMABIAP).

Algo de historia

El Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonia Peruana (FORMABIAP) inició sus actividades en 1988 como especialidad de Educación Primaria Intercultural Bilingüe del Instituto Superior Pedagógico Público (Loreto) de Iquitos (ISPPL). Este programa se inició con un diagnóstico socioeconómico, pedagógico y lingüístico realizado, mediante convenio, entre siete federaciones afiliadas a la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP), el Instituto Superior Pedagógico Loreto, y la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana, para sustentar una propuesta de formación magisterial para la especialidad de Educación Primaria Intercultural Bilingüe orientada a mejorar la calidad de la educación de los niños(as) de los pueblos indígenas. En vista de los resultados de las investigaciones, que demostraban el fracaso de la educación en las comunidades indígenas, se firmó un convenio con el Ministerio de Educación autorizando la creación del Programa de Formación de Maestros Bilingües mediante una Resolución Ministerial núm. 364-88-ED, ratificada, a su vez, con la R.M. núm. 389-2000-ED y la Resolución Ejecutiva Regional núm. 252-2004-GRPL.

3. Desarrollo

a) Grandes ejes promovidos por FORMABIAP

Gracias al marco institucional en el que opera el Programa de Formación de Maestros Bilingües, es decir, inserto en el Instituto Superior Pedagógico Público Loreto, en coejecución con la organización indí-

1. Para este aporte, he tomado como base y guía el trabajo realizado por Dubner Medina Tuesta, profesor del programa, quien lo elaboró por encargo de la coordinación como síntesis bien lograda de su intuición fundamental y de sus destacadas características y actividades.

gena AIDSESEP, ha sido posible adoptar un enfoque de interculturalidad que responde a los procesos sociopolíticos y culturales de la región amazónica. Va más allá de lo que ocurre en las aulas y trabaja consistentemente los aspectos pedagógicos y lingüísticos para incorporarlos a la formación docente y a la formulación de propuestas pedagógicas y programas curriculares para la educación primaria de niños y niñas. Enfocado como un proceso de construcción de la educación intercultural, el programa ha continuado renovando su propuesta curricular diversificada, gracias a la continua asesoría y supervisión de los estudiantes en su práctica profesional, quienes, al terminar sus estudios, trabajan en escuelas del Estado de sus respectivas comunidades indígenas.

Los principales ejes temáticos que viene desarrollando AIDSESEP en su trabajo de profundización en la identidad amazónica, y que son el marco teórico del programa de FORMABIAP, son los siguientes:

Territorio, recursos humanos y biodiversidad

Comprende temas relacionados con el saneamiento físico legal de los territorios indígenas, derecho a la posesión de territorios ancestrales, a la propiedad de recursos naturales, del suelo y subsuelo. Hoy, este eje es de capital importancia, pues la existencia de petróleo y madera fina en la Amazonia ha fomentado el incremento de inversiones de grandes empresas multinacionales que obtienen concesiones de lotes para la explotación, sin tener en cuenta el derecho milenario de los pueblos amazónicos a su territorio, siendo “vendidos” como parte del lote de inversión, sin derechos. Lo cual ha dado lugar a grandes movilizaciones en pro de sus derechos sobre los territorios otorgados a las multinacionales mineras, petroleras y madereras. Actualmente es una “papa caliente” para el Estado peruano.

Identidad cultural y desarrollo

Se orienta a desarrollar temas como el derecho al nombre propio, ciencia y tecnología, servicios sociales básicos, salud intercultural, energía, comunicación y educación intercultural bilingüe. En este eje se encuentra el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonia Peruana (FORMABIAP), que atiende la formación y profesionalización de jóvenes y profesores indígenas.

Organización, autonomía y gobernabilidad

Se propone afirmar y desarrollar en los pueblos indígenas sus propias formas organizativas, ejercitar sus derechos individuales y colectivos, y participar en todos los procesos de la vida de sus comunidades y del país, ejerciendo vigilancia ciudadana y proponiendo alternativas que contribuyan al bienestar de sus pueblos en el marco de nuestro país multicultural y multilingüe (sólo en la Amazonia peruana existen más de 43 pueblos, con cultura y lengua propias, conformando un contingente de más de un millón de personas).

Economía, administración y desarrollo sostenible

Tiene como propósito velar por la producción integral, derecho al beneficio económico, distribución de la riqueza del país y participación de los beneficios del canon petrolero, minero y forestal, así como el derecho a la protección de conocimientos colectivos. En este sentido, el objetivo de la movilización indígena amazónica es lograr que en la negociación del Estado con las empresas no sólo participen el Estado y la empresa, sino que sean tres los interlocutores: el Estado, la empresa y la representación de la comunidad local. No se oponen a la inversión, sino a la no intervención en las negociaciones que tienen como objetivo la venta de sus tierras y la exclusión de los beneficios de la empresa.

Participación de la mujer en el movimiento indígena

Tiene como objetivo promover la inserción de las mujeres en todos los niveles organizativos de los pueblos indígenas, contemplando de esta forma la igualdad de las oportunidades para hombres y mujeres en las nuevas actividades que se generan como consecuencia de programas de desarrollo en los pueblos indígenas.

b) Características del trabajo de AIDSESP

La profesora Lucy Trapnell, antropóloga y docente del programa, ha hecho hincapié también en las características más sobresalientes del FORMABIAP:

- Formación de maestros culturalmente bilingües.

- Creación de estrategias curriculares para sostener, por la educación, las características propias de cada pueblo amazónico.
- Afirmación de las identidades e historia de los pueblos amazónicos.
- Investigación del universo amazónico, especialmente, lo relativo a las cosmovisiones, instituciones comunales, relaciones sociales fundadas en derechos y deberes y búsqueda de materiales educativos que permitan lograr los exigentes objetivos propuestos desde hace veinte años.

Visión del FORMABIAP al 2010

Es una institución gestionada por la organización indígena AIDSESP en convenio con el Ministerio de Educación y el Pedagógico Loreto, que brinda servicios orientados a la formación de recursos humanos capaces de liderar propuestas educativas innovadoras y de desarrollo sostenible sustentadas en el reconocimiento de los derechos colectivos de los pueblos indígenas, las mismas que enraizadas en su herencia cultural (conocimientos y valores) y enriquecidas con los aportes de otras culturas, promuevan la valoración positiva de la diversidad.

Misión del FORMABIAP

- Formar actores sociales capaces de diseñar, implementar y conducir propuestas innovadoras de acuerdo a las necesidades y aspiraciones de los pueblos indígenas (PPII).
- Promover el intercambio de conocimientos, prácticas y valores de los PPII con otras tradiciones culturales desde una perspectiva intercultural, para el desarrollo sostenible de la Amazonia.

Objetivos estratégicos

- a) Desarrollar mecanismos orientados a asegurar la sostenibilidad del FORMABIAP promoviendo la participación de organizaciones indígenas, instituciones públicas y privadas regionales, nacionales e internacionales.
 - Adoptar una organización y estrategias flexibles que permitan al FORMABIAP responder a las necesidades y demandas presentes y futuras.

- Desarrollar la imagen del FORMABIAP en los ámbitos local, nacional e internacional.
 - Promover encuentros entre pueblos indígenas, con los organismos de desarrollo y de la sociedad civil, a nivel nacional e internacional que permitan el intercambio de conocimientos, prácticas, valores, experiencias y aportes relacionados con el desarrollo sostenible.
 - Asegurar la sostenibilidad del FORMABIAP.
- b) Fortalecer el liderazgo indígena, desarrollando capacidades relacionadas con el diseño y puesta en práctica de propuestas de desarrollo social según las aspiraciones de los pueblos indígenas.
- Desarrollar investigaciones sobre concepciones de liderazgo en los pueblos indígenas amazónicos.
 - Diseñar y desarrollar propuestas de capacitación de líderes desde la concepción de los pueblos indígenas amazónicos.
 - Fortalecer la participación de los diferentes actores sociales de los pueblos indígenas en la gestión educativa.
- c) Elaborar y llevar a la práctica propuestas de construcción curricular para distintos niveles de educación y campos de formación técnico-profesional, aprovechando de manera crítica los diferentes enfoques pedagógicos, acorde con los principios de interculturalidad.
- Desarrollar propuestas orientadas a la formación de recursos humanos para la conservación del medio ambiente y el desarrollo sostenible de los pueblos indígenas.
 - Implementar y desarrollar la formación docente en educación inicial, primaria y secundaria intercultural bilingüe, así como una segunda especialización y maestrías en interculturalidad.
 - Promover el rescate, valoración y desarrollo de la tecnología indígena.
 - Desarrollar la profesionalización de docentes en servicio en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (EIB).
 - Desarrollar la capacitación docente en EIB en los diferentes niveles educativos: inicial, primaria y secundaria.
 - Continuar con el mejoramiento del desempeño profesional de los formadores del programa.

- Continuar con el diseño y elaboración de materiales educativos para la EIB.
- d) Desarrollar investigaciones sobre diversos aspectos de la realidad indígena para potenciar la formación de actores sociales en los pueblos indígenas.
- Desarrollar la investigación educativa, lingüística, antropológica, ecológica e histórica en pueblos indígenas.
 - Procesar la información sobre pueblos indígenas recogida en el proceso de formación docente.
 - Difundir las investigaciones a través de diferentes medios de comunicación social.

Modalidades que ofrece el programa

El Programa atiende dos modalidades: formación docente inicial² y formación docente en servicio, esta última en sus variantes de profesionalización de maestros en servicio sin título pedagógico, de capacitación docente y complementación académica para egresados de otras Instituciones de educación superior, no docentes, o de otras especialidades distintas a la propia.

Formación inicial de docentes

El FORMABIAP ofrece las especialidades de Educación Intercultural Bilingüe de Educación Primaria e Inicial.

En *Educación Intercultural Bilingüe de Educación Primaria* se atiende a jóvenes indígenas egresados de la educación secundaria, avalados por sus comunidades y federaciones, tiene una duración de cinco años, a lo largo de ellos, se alternan ciclos de trabajo escolarizado en la sede del FORMABIAP en Iquitos, con ciclos no escolarizados en las comunidades de origen de los alumnos. En los primeros, los estudiantes se apropian de los instrumentos teórico-metodológicos para el desempeño de

2. Por formación inicial, en la normatividad peruana, se entiende la formación de 5 años que debe cursar el postulante que ha terminado la educación secundaria, para obtener el título profesional de Profesor en cualquiera de las especialidades aprobadas, sea Educación Inicial (0-6 años); Educación Primaria (6-12 años); o Educación Secundaria (12-16 años).

sus futuras funciones como maestros interculturales bilingües. Durante los ciclos no escolarizados el estudiante, por una parte, se reapropia y/o profundiza en el conocimiento de su sociedad y cultura a través de actividades de investigación y, por otra, participa en la vida escolar de la comunidad, dedicándose a prácticas pedagógicas cuya duración va aumentando con los años de formación.

En la formación de docentes de la especialidad de *Educación Primaria Intercultural Bilingüe* se han atendido a jóvenes de los pueblos Achuar, Awajun, Ashaninka, Bóóraá, Kandozi, Shawi, Kukama-Kukamiri, Wampis, Uitoto, Shipibo, Charapa, Shiwilu, Tikuna, y Kichma. En esta modalidad, 193 han concluido sus estudios de formación docente, 95 de los cuales han sustentado y aprobado su trabajo de tesis, y 32 se encuentran cursando el último año de estudios (2008).

En la especialidad de *Educación Inicial Intercultural*: la selección de las postulantes se realiza a través de talleres en sus pueblos de procedencia, los mismos que tienen una duración de dos semanas. En esos talleres las postulantes son evaluadas por ancianas de las comunidades, dirigentes indígenas y especialistas de educación inicial del Ministerio de Educación, esto con la finalidad de garantizar la selección de personas idóneas para la formación en la especialidad de Educación Inicial. En esta especialidad se plantea un proceso de formación docente con una duración de cinco años, a través de un currículo organizado por módulos, el que se desarrolla en forma descentralizada con base en un trabajo participativo y comunitario en sedes itinerantes de los pueblos Kukama Kukamiria y Tikuna.

La estructura por módulos, tiene las siguientes características:

- Una fase presencial: cada año se desarrollan cinco módulos de 12 días cada uno.
- Una fase no presencial: se lleva a cabo en las comunidades de procedencia de las estudiantes, donde desarrollarán lineamientos de investigación relacionados con la fase presencial. En esta fase las estudiantes cuentan con el seguimiento y monitoreo permanente de una docente indígena del equipo de formadoras.

En 2005 ingresaron a esta especialidad 40 estudiantes, 21 del pueblo Tikuna y 19 de pueblo Kukama Kukamiria; actualmente continúan con sus estudios 29 estudiantes, 16 del pueblo Tikuna y 13 del pueblo Kukama Kukamiria. La deserción se debe a la actitud machista de los

esposos que obstaculizan la formación de sus esposas. Sin embargo, este problema está siendo superado a través de la realización de talleres de género y conversaciones personales.

Formación de docentes en servicio

Desde 1992, el programa también trabaja en la variante de profesionalización de maestros en servicio sin título pedagógico. Sus actividades las ha realizado en las sub-sedes de Santa María de Nieva, en el Alto Marañón y Satipo, en la Selva Central. Actualmente, solamente se desarrollan en la sub-sede Santa María de Nieva autogestionadas por los propios docentes-alumnos. Esta formación se extiende durante cinco años, se lleva a cabo a través de ciclos escolarizados que se realizan en las respectivas sedes, durante las vacaciones escolares de enero a marzo, y a través de ciclos no escolarizados que se desarrollan de abril a diciembre en las respectivas escuelas donde laboran los maestros.

Durante el desarrollo del ciclo no escolarizado, los maestros reciben materiales de trabajo a distancia para profundizar los contenidos del ciclo escolarizado, y son supervisados y asesorados por un equipo de docentes. En esta modalidad han sido atendidos maestros-alumnos, en las sedes de Santa María de Nieva (en el Alto Marañón), San Lorenzo (en el Bajo Marañón), y Satipo (en la Selva Central). Han culminado sus estudios de profesionalización 244 maestros, de los cuales 121 ya cuentan con su título profesional. Actualmente se encuentran cursando el tercer año de estudios 39 maestros awajun y wampis en la sede de Santa María de Nieva.

Al igual que en la formación docente inicial, el programa brinda asesoría a los egresados en el desarrollo de sus trabajos de tesis a fin de garantizar que en el más breve plazo obtengan el título profesional.

Capacitación docente

Se realiza con el objetivo de ingresar en ámbitos geográficos mayores la nueva propuesta curricular diversificada para educación primaria intercultural bilingüe en la Amazonia. Esta ha sido una actividad permanente del programa desde sus primeros años, la misma que a partir del año 1996 ha logrado avances significativos, desde que el Ministerio de Educación seleccionó al FORMABIAP como institución responsable del desarrollo del Plan de Capacitación EBI (Educación Bilingüe Inter-

cultural) con maestros bilingües de diferentes pueblos indígenas. Esta capacitación se ha venido desarrollando a través de talleres presenciales preferentemente en las sedes de las redes educativas comunales y el acompañamiento al trabajo de los maestros capacitados en las instituciones educativas demostrativas en las que laboran y en los grupos funcionales de interaprendizaje (GFI).

Entre los años 1999 y 2004, el FORMABIAP desarrolló un trabajo de capacitación de madres de familia de los pueblos asháninka y nomatsiguenga como promotoras de educación inicial. Fueron capacitadas 38 promotoras y actualmente se encuentran a cargo de programas no escolarizados del Ministerio de Educación orientados al trabajo con niños y niñas de 0 a 5 años

Programa de complementación académica

Desde el año 2004 y en convenio con la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque, se viene desarrollando el Programa de Complementación Académica EIB en la sede de Santa María de Nieva, provincia de Condorcanqui, Región Amazonas. Este es un programa destinado a los egresados de institutos superiores pedagógicos para la obtención del grado de Licenciado en Educación, grado académico de nivel universitario que les facilita el acceso a cursos de postgrado.

Proceso de descentralización del FORMABIAP

Desde 1999 el FORMABIAP viene impulsando, con las organizaciones regionales indígenas, un proceso de descentralización hacia la Selva Central y el Alto Marañón. La descentralización del programa busca desarrollar la formación profesional en los contextos propios de los estudiantes, favoreciendo la participación directa de la comunidad y sus organizaciones en este proceso, hecho que traerá como consecuencia una formación más pertinente a la realidad socio-ecológica y cultural de los estudiantes, entre otros logros. Este proceso desarrollado con las organizaciones indígenas regionales ha logrado avanzar de manera importante. En el caso de la Selva Central este proceso ha concluido, habiendo la organización regional indígena (ARPI) tomado la conclusión del proceso de formación docente en la especialidad de educación intercultural bilingüe para los pueblos de la familia arawak, asentados en la Selva Central, mediante convenio con la Universidad Nacional

Mayor de San Marcos, habiéndose llevado a cabo hace poco el proceso de admisión que conducirá al inmediato inicio de clases. Para ello se ha elaborado el plan curricular y construido parte de la infraestructura. El FORMABIAP está comprometido en apoyar el trabajo académico.

En el Alto Marañón, con la participación de las organizaciones indígenas de la zona (CAH), los gobiernos locales y la Mesa de Concertación de Lucha Contra la Pobreza de Condorcanqui, se viene impulsando este proceso en convenio con la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo-Lambayeque. En este marco se ha iniciado la Complementación Académica para maestros awajun y wampis egresados de los ISP (institutos superiores pedagógicos), así como el funcionamiento del Instituto Universitario Tecnológico Pedro Ruiz Gallo, que viene atendiendo la formación técnica de jóvenes de la zona, en las especialidades que respondan a las necesidades de esa realidad: Industrias Alimentarias, Agropecuaria Ecológica y Enfermería y Farmacología. Estas acciones se ven reforzadas con el funcionamiento de la profesionalización docente y la perspectiva de un trabajo conjunto con el pueblo shuar del Ecuador, a través del Copwash (Consejo de los Pueblos Awajun, Wampis y Shuar), en el desarrollo de la EIB y el fortalecimiento organizativo de los tres pueblos indígenas.

El equipo docente

Para cumplir con sus diversas actividades, el programa cuenta con un equipo docente que está conformado por profesionales indígenas y no indígenas en pedagogía, ciencias sociales y naturales, y lingüística, quienes además de las actividades propias de sus especialidades, trabaja intensamente en:

- Diseño de los lineamientos curriculares para la formación y profesionalización de maestros basándose en los lineamientos de política educativa de AIDSESP y del Ministerio de Educación.
- Diseño y elaboración de lineamientos curriculares diversificados para la educación primaria intercultural bilingüe de los pueblos indígenas amazónicos.
- Asesoría de los alumnos(as) durante los ciclos escolarizados y no escolarizados y/o fases presenciales y no presenciales y en los módulos no presenciales de estudio, lo que exige estadía en las comunidades indígenas durante un promedio de dos meses al año.

- Revisión y enriquecimiento de los materiales didácticos para las diferentes áreas de desarrollo educativo en la primaria.
- Diseño y sistematización de los trabajos que los alumnos desarrollan durante el ciclo no escolarizado para reapropiarse y valorar los conocimientos de su pueblo.
- Investigaciones académicas diversas.

Los especialistas indígenas (sabios/as)

En el programa también participan especialistas indígenas (sabios/as) que son personas mayores, representantes de cada pueblo indígena, seleccionados por sus federaciones por ser destacados conocedores de la lengua, cultura e historia de sus pueblos. El programa cuenta con un especialista varón y una mujer por cada uno de los pueblos participantes. Ellos forman parte del diseño y elaboración de los materiales didácticos que se producen para los niños y niñas en las diferentes áreas de la educación primaria. Durante los ciclos escolarizados y no escolarizados, apoyan a los alumnos en el análisis y revalorización de sus sociedades y de su herencia cultural. Durante el ciclo escolarizado también colaboran con los docentes no indígenas, en el aprendizaje y análisis de la lengua y el análisis de la cultura del pueblo con el que trabajan.

Los equipos locales

Otra de las instancias organizativas del programa son los denominados equipos locales, quienes se encargan de atender el bienestar de los estudiantes y monitorear su rendimiento académico, la elaboración de textos y el mantenimiento de las relaciones de coordinación con las autoridades educativas, gobiernos locales y organizaciones indígenas del ámbito educativo, gobiernos locales y organizaciones indígenas que conforman el equipo local. Estos equipos están conformados por alumnos, especialistas y docentes indígenas, así como por los docentes no indígenas asignados al equipo local.

La comunidad educativa de Zungarococha (Iquitos)

Nuestra institución tiene como sede una comunidad educativa situada a 45 minutos de la ciudad de Iquitos, en la localidad de Zungarococha. Tiene una extensión de 19 hectáreas cubiertas de vegetación secunda-

ria. En ella contamos con instalaciones destinadas al desarrollo de las actividades educativas, productivas y para vivienda de los estudiantes, especialistas y docentes. La comunidad educativa cuenta con:

- 18 módulos para vivienda de los estudiantes. Cada módulo puede albergar hasta seis personas. Actualmente, tres están siendo ocupados como sala de docentes y oficinas administrativas.
- Dos módulos para docentes y especialistas. Cada módulo puede albergar hasta cuatro personas.
- Cuatro aulas, dos de ellas están siendo ocupadas como sala de docentes.
- Dos malocas, una de ellas sobre una cocha (laguna) natural.
- Un laboratorio de lingüística con nueve máquinas.
- Una biblioteca.
- Una chalupa (lancha) con motor fuera de borda.
- Un equipo de radiofonía.
- Un comedor que puede atender simultáneamente a 80 personas.

Todas las instalaciones cuentan con fluido eléctrico, servicio de agua y desagüe y un sistema de altavoces para la comunicación interna.

Proyecto agropecuario forestal

El FORMABIAP desarrolla sus actividades de formación docente en la comunidad educativa de Zungarococha que, como dijimos líneas arriba, cuenta con un terreno de 19 hectáreas, de las cuales 14, aproximadamente, se encuentran cubiertas de vegetación secundaria, en diferentes estadios de regeneración natural. En las cinco restantes se ha instalado un sistema de enriquecimiento con especies forestales y frutícolas y se realizan prácticas agroforestales como sistemas de recuperación de suelos y estrategias de manejo sostenido del espacio y de los recursos; asimismo, el terreno cuenta con dos estanques para la explotación piscícola.

En este contexto se ha venido desarrollando una experiencia orientada a articular la formación docente con el desarrollo de proyectos productivos agropecuarios y forestales, lo que ha permitido desarrollar en mejores condiciones los procesos de aprendizaje de los futuros maestros, en la medida en que estos procesos se vinculan a situaciones que se van creando en el desarrollo de dichos proyectos, generándose de esta manera aprendizajes significativos.

Otras actividades del FORMABIAP

Elaboración de lineamientos curriculares diversificados para diferentes zonas y/o pueblos indígenas. Es preocupación permanente del programa mejorar el nivel educativo de los pueblos indígenas a través de la aplicación de una educación en calidad, con pertinencia cultural y lingüística. En esa línea contamos con “Lineamientos curriculares para la Formación Magisterial en la Especialidad de Educación Intercultural Bilingüe”, el “Programa Curricular Diversificado de Educación Primaria Intercultural Bilingüe para los Pueblos Indígenas Amazónicos”, y se han formulado con el apoyo de otras instituciones, propuestas curriculares por zonas y/o pueblos, con la participación de los docentes, padres de familia, autoridades locales y sabios indígenas, como es el caso de los Programas Curriculares de Educación Primaria Intercultural Bilingüe para el Pueblo Kichwa del Río Napo y de Educación Primaria Intercultural para la zona de Pacaya Samiria y Nauta.

Elaboración de materiales educativos para la EIB. Ante la carencia de material didáctico, lingüístico y culturalmente pertinente para la escuela primaria, el programa ha elaborado textos de lectura, cuadernos de lecto-escritura y diferentes materiales educativos en lenguas indígenas. Entre muchos otros trabajos, en convenio con el Ministerio de Educación, se han elaborado 38 cuadernos de trabajo de comunicación integral y lógico matemática para el primer y segundo ciclo de educación primaria en siete lenguas.

Desarrollo de investigaciones. Constituye una de las actividades principales del programa, muy necesaria en la implementación de una propuesta educativa que ha adoptado un enfoque intercultural bilingüe. Nos ha permitido trabajar consistentemente los aspectos culturales, pedagógicos, lingüísticos y ecológicos en la formulación de propuestas pedagógicas y programas curriculares para la formación docente y la educación primaria. Las últimas investigaciones han estado referidas al tema de género en pueblos indígenas, diagnóstico de la educación inicial en los pueblos awajun, wanpis, ashaninka y nomatsiguenga y autoridad y liderazgo en pueblos indígenas kukama kukamiria y tikuna. Todas las investigaciones realizadas en estos veinte años, así como las propuestas pedagógicas y de formación docente, así como los materiales educativos aplicados y validados por los estudiantes de los diferentes pueblos

en las escuelas de sus comunidades de origen, han sido publicados y difundidos, algunos de ellos siendo merecedores de reconocimientos nacionales e internacionales. Su presentación en este espacio sería muy extensa, por lo que los remitimos a la página web del programa, donde se detallan.

Fortalecimiento de la participación comunitaria en la gestión educativa. Con la finalidad de involucrar a los diferentes actores sociales de las comunidades locales en la gestión de la educación, se está impulsando la organización y funcionamiento de los Consejos Educativos Comunales y Redes Educativas como instancias de participación.

Fortalecimiento del liderazgo indígena. Tiene por finalidad el desarrollo de las formas de autoridad y liderazgo propias a partir del cual fortalecen el posicionamiento de autoridades locales y dirigentes en la gestión organizacional indígena y la gestión pública.

Desarrollo de proyectos productivos como medio de aprendizaje y mejoramiento de la calidad de vida de los pueblos indígenas. No puede haber aprendizajes ni calidad educativa si los estudiantes y sus familias no han resuelto sus necesidades básicas de alimentación y salud. Es por ello que el FORMABIAP viene implementando, en los centros pilotos y redes educativas (Campo Serio en el pueblo kichwa, Bufeococha con el pueblo tukuna y Payorote en el pueblo kukama kukamiria), proyectos productivos sostenibles de gestión familiar, ligados al trabajo educativo de la escuela. En los dos años de trabajo se han logrado mejores niveles de aprendizaje de los niños(as), que los padres y madres de familia tengan una mayor participación en la vida de la escuela, y que ésta aborde los problemas de la comunidad y proponga soluciones. Los resultados de la producción han sido muy satisfactorios, pero lo más importante es que los proyectos productivos se han constituido en laboratorio para el desarrollo de aprendizajes de los niños(as) y en una motivación de la comunidad para buscar alternativas para mejorar su calidad de vida.

5. Algunas conclusiones

Estas conclusiones se han extractado de dos evaluaciones hechas por consultores externos, para algunas organizaciones internacionales que

han apoyado financieramente al FORMABIAP:³ en concreto, me refiero al trabajo de Sigfredo Chiroque y Tulio Rojas Curieux, de octubre del 2007. Sigo el orden básico de sus principales conclusiones, incluyendo, donde correspondan, los referentes de otro trabajo de consultoría importante que he revisado, de la autoría de Rocío Domínguez y Javier Monroe, a los que se refiere la nota 8.

5.1. Logros globales

Los destacan, tanto Chiroque-Rojas (2007) como Domínguez-Monroe (2005), y se refieren a resultados que tienen que ver con las tres características propias de toda educación superior: formación de profesionales de calidad, producción de conocimiento (investigación) y presencia en el entorno social (en este caso, la vida y dinámica de las comunidades indígenas).

Así, Domínguez y Monroe se refieren a logros globales del programa FORMABIAP, en los siguientes términos:

El FORMABIAP ha instaurado un espacio de formación magisterial y de generación de una propuesta educativa intercultural bilingüe que responde a la necesidad histórica del movimiento indígena amazónico de construir sus propias alternativas educativas, desplazando a las agencias educativas etnocéntricas y discriminadoras. En este sentido, su vigencia es actual y su apuesta, llena de sentido (Domínguez, 2005: 153).

El programa se proyecta tanto a la formación de maestros como a la escuela formal, y se desarrolla en los terrenos de la docencia superior, la investigación antropológica y educativa, la elaboración curricular y la producción de materiales. Además, su sistema institucional es especializado y relativamente autónomo, con la participación de las organizaciones indígenas en su conducción y gestión, y el soporte de un instituto pedagógico. Por lo tanto, ha creado una estructura de experiencia integral y de variadas dimensiones, que es especialmente fértil, sobre todo por su naturaleza intercultural, multiétnica y multilingüe (Chiroque, 2007: 2).

-
3. Los dos informes de evaluación a los que me refiero son los siguientes: el informe final de la evaluación externa (2005-2007) titulado *Los caminos del FORMABIAP*, por los consultores y evaluadores Sigfredo Chiroque Chunga y Tulio Rojas Curieux, de octubre de 2007, copia en Word, de 65 pp. Y el segundo, titulado *Sistematización de la experiencia del FORMABIAP (1988 -2004)*, cuyos autores son Rocío Domínguez y Javier Monroe (Iquitos/Lima, octubre 2004-enero 2005), también copia en Word, 160 pp. El tercero es un artículo de Lucy Trapnell, *Desde la Amazonia peruana: interculturalidad y bilingüismo en la formación docente*, igualmente en Word, elaborado en el año 2000, 14 pp.

También queremos resaltar algunas conclusiones de los consultores referidas explícitamente a cada una de las características de la educación superior precitadas:

Formación de profesionales de calidad

El logro más significativo del FORMABIAP se encuentra en su experiencia de una formación con pertinencia de maestros indígenas de educación intercultural bilingüe (EIB). Hay que destacar que este trabajo tiene una clara pertinencia cultural y social, donde el diálogo intercultural ha sido elemento dinamizador permanente (Domínguez, 2005: 153).

La estructuración del currículo alrededor de varias áreas (sociedad, ecosistema, comunicación integral, educación y matemática) es un acierto importante en la difícil tarea de proponer secuencias de enseñanza-aprendizaje que lleven a lograr los objetivos propuestos [...] Los ejes transversales representan retos interesantes, a saber, la interculturalidad, el territorio indígena y los derechos indígenas (Chiroque, 2007: 27-28).

Recomendación

La formación magisterial —con calidad y pertinencia— que se imparte en el FORMABIAP ganaría en impacto si se diese un mejor seguimiento de los egresados, apoyándolos en aspectos pedagógicos y buscando que el Estado les brinde contrato y/o nombramiento, así como mejores condiciones de trabajo. Un plan integral de EIB para la Amazonia peruana debería contemplar no solamente una respuesta a la formación magisterial, sino a las condiciones de trabajo docente y, fundamentalmente, el currículo y condiciones de educabilidad de los niños y niñas.

Avanzar en el trabajo de los lineamientos de formación docente en educación inicial y en secundaria intercultural bilingüe. Sería conveniente que también se den pasos tendientes a presentar elementos para una educación universitaria en general con este enfoque (Chiroque, 2007: 27-28).

Producción de conocimiento (investigación)

Una fuente de aprendizaje valiosa es el diseño e implementación de investigaciones del tipo estudio de caso, estudios longitudinales y otros de tipo experimental sobre temas relacionados con el aprendizaje de una segunda lengua [...] (Domínguez, 2005: 155).

Recomendaciones

[...] promover la reflexión sobre fenómenos de bilingüismo que ocurren en situaciones de lenguas en contacto y cómo éstos deben tener una presencia y una legitimidad en la escuela que corresponda a la vida en la comunidad. Es importante reflexionar sobre los fenómenos de bilingüismo para explicar lo que ocurre en la mente de las personas cuando aprenden una segunda lengua [...] (Domínguez, 2005: 154).

Avanzar en un sistema de publicaciones del FORMABIAP que permita aprovechar el acervo documental e investigativo que la institución tiene, de tal forma que su proyección desborde el marco de la formación y la escuela (Chiroque, 1988: 5).

Presencia en el entorno social (en este caso, en la dinámica de las comunidades indígenas)

El programa acertó en considerar que la valorización de la cultura indígena en el proceso educativo es la clave de una propuesta intercultural, y que el aprendizaje debe tener su base en la visualización y reconocimiento de esta cultura, disolviendo los esquemas de discriminación [...] (Chiroque, 1988: 26).

La presencia de los especialistas indígenas en el FORMABIAP, ciertamente, es un logro importante, en la medida que permite que los futuros maestros asuman el saber indígena no como una categoría abstracta, sino en la misma vivencia de personas de sus comunidades (Chiroque, 1988: 6).

El Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonia peruana que se adelanta en Iquitos es una referencia obligada no sólo para los pueblos amazónicos sino para muchos programas educativos en sociedades indígenas en América Latina (Chiroque, 1988: 3).

Recomendación

El trabajo de los especialistas indígenas debería profundizarse. Esto significa darles una presencia más activa en Zungarococha, así como asignarles algún rol al retorno a sus comunidades (Chiroque, 1988: 6).

Ampliar el alcance y profundidad del diálogo intercultural hasta llegar a involucrar en él todas las esferas de la vida pública y privada. Tarea que desborda con creces los alcances del FORMABIAP, pero en la cual es ineludible su presencia (Chiroque, 1988: 6).

El FORMABIAP tiene visibilidad institucional más allá del sistema escolar como resultado del trabajo, tanto en la formación de maestros como en el seguimiento en las comunidades y la atención a otros programas, como el de Fortalecimiento de la Participación Comunitaria y del Liderazgo o los proyectos de piscigranjas y de cría de aves de corral. Por ello, el FORMABIAP se ha convertido en un elemento dinamizador en la vida social y política de la región (Chiroque, 1988: 3).

5.2. Reconocimientos

Reproduzco un texto, tomado de Dubner Medina, sobre el FORMABIAP en un escrito reciente:

En el año 2002, la Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional y para Ibero América de España, otorgó al FORMABIAP el XII Premio Bartolomé de las Casas, por ser un programa innovador que enfoca por primera vez la educación en 15 pueblos indígenas amazónicos de modo que se afirmen en sus valores, conocimientos y prácticas, a la vez que los relacionan con los conocimientos de otras sociedades, orientando la educación a la solución de los problemas que plantea la realidad socio-económica y ecológica de los pueblos indígenas de la Amazonia.

Asimismo, en el año 2004, un Jurado Internacional convocado por los organizadores del concurso internacional v Premio Convenio Andrés Bello “Somos Patrimonio”, conformado por representantes de Argentina, México, Costa Rica, Brasil y Holanda, designó al FORMABIAP como merecedor del Gran Premio CAB, entre 361 proyectos presentados de toda Latinoamérica y del Caribe, en mérito a la realización exitosa de una experiencia a través de la cual las comunidades indígenas de la Amazonia peruana hacen suyo un proceso estratégico para el desarrollo social, como es la educación formal, a partir de la afirmación y revaloración de los elementos que conforman su patrimonio socio-natural, en la perspectiva de construir un proyecto social propio (Medina, 2008: 14).

6. Epílogo

Poner un punto final a estas líneas no se debe a que no exista más que decir en este sencillo homenaje a nuestro FORMABIAP —como cariñosamente lo llamamos—, sino por la necesidad de respetar las reglas de juego de los responsables de esta edición. Pero, con lo escrito, es suficiente para poder seguir la trama de este gran desafío que significa formar maestros para la Amazonia peruana, tan necesitada de un estatuto especial, adecuado a su diversidad y a la riqueza cultural milenaria que la caracteriza. Deseo que este programa sea declarado piloto para responder a las necesidades angustiosas que surgen de las entrañas de

estos bosques y ríos que conforman *el Perú exuberante* de nuestra Amazonia.

Referencias bibliográficas

- Chiroque Chunga, Sigfredo y Tulio Rojas Curieux (2007). *Informe final de la evaluación externa (2005-2007). Los caminos del FORMABIAP*. Octubre.
- Domínguez, Rocío y Javier Monroe (2005). *Sistematización de la experiencia del FORMABIAP (1988-2004)*. Iquitos/Lima.
- Gutiérrez, Gustavo (2007, julio). *Presentación hecha al Capítulo General de la Orden Dominica*.
- Medina Tuesta, Dubner (2008). *Programa de formación de maestros bilingües de la Amazonia peruana*. Folleto escrito para presentar al MED una propuesta para la revaloración del FORMABIAP por parte de las autoridades educativas.
- . *FORMABIAP: Programa de Maestros Bilingües de la Amazonia peruana* (folleto en Word). También puede verse más desarrollado en la “Sistematización” de Rocío Domínguez y Javier Monroe.
- Trapnell, Lucy (2000). *Desde la Amazonia peruana: interculturalidad y bilingüismo en la formación docente*. Iquitos/Lima.

Documentos consultados

- Guía de estimulación* (1998). Primer grado de educación primaria bilingüe intercultural.
- Guía para animadoras Pronoei EIB para el pueblo ashaninka* (2000).
- Guía metodológica para el desarrollo de competencias comunicativas en kukama kumamiria como segunda lengua* (2002).
- Lineamientos curriculares* (1997).
- Lineamientos curriculares* (1998).
- Manual para el desarrollo de la expresión oral en uitoto como segunda lengua* (2000).
- Programa curricular diversificado* (1998).
- Programa curricular diversificado para el pueblo kichwa* (2001).

Experiencias de capacitación docente, para nivel primario y secundario en Córdoba y Entre Ríos, República Argentina

Susana Ester Caelles Arán
María Jacinta Eberle
Mabel María Olga Cingolani
Horacio Ademar Ferreyra

Aquéllos que ven la diversidad de las culturas tienden a minimizar u ocultar la unidad humana; aquéllos que ven la unidad humana tienden a considerar como secundaria la diversidad de las culturas. Es pertinente, en cambio, concebir una unidad que asegure y favorezca la diversidad, una diversidad que se inscriba en una unidad (Morin, 2002)

Introducción

En la República Argentina, con la sanción de la Ley Federal de Educación en el año 1995, se inicia una etapa de transformación del Sistema Educativo que —dentro de sus principios— establece: *educación para todos, con equidad, igualdad de oportunidades y respeto a la diversidad*. Dicho proceso se continúa, actualiza y profundiza con la actual implementación de la nueva Ley Nacional de Educación.

De esta manera, aparece dentro de la vida cotidiana de las instituciones educativas y en el vocabulario pedagógico escolar el término *diversidad* y, junto a él, la necesidad de *educar atendiendo a la diversidad*. Se trata de aspectos que hoy persisten con mayor fuerza, dada

la variedad de características étnico-socio-culturales que distingue a la población argentina.

Estas prescripciones legales conducen, en la práctica, a una serie de situaciones problemáticas de muy variadas características, que van desde un desconocimiento (o de un conocimiento poco claro) del significado de *diversidad*, desde sus diferentes enfoques; de las consecuencias pedagógico-didácticas y de gestión que su atención requiere, hasta llegar a concebirla como sinónimo de necesidades educativas especiales (NEE), las que requieren integración por ser, a la vez, entendidas como educación de personas con discapacidades.

Toda esta confusión, la falta de información clara, la ausencia de preparación científica sobre el tema en el transcurso de la formación docente inicial y la obligación de educar *en, para y desde* la diversidad, condujo a la demanda de capacitación por parte de las escuelas y de los docentes. Tal demanda se fundamenta en la necesidad de poder llevar a cabo los cambios institucionales y curriculares requeridos, con la finalidad de dar cumplimiento a la norma y mejorar la calidad educativa.

Por todas las condiciones señaladas con anterioridad, y ante la demanda directa de los educadores, se inicia el diseño y ejecución de un curso de formación docente que nos posibilitara, a la vez, formar a los equipos directivos, a los docentes y en algunos casos a otro personal de las escuelas y —al mismo tiempo— obtener información precisa acerca de cuál es la situación real en relación con el tema. Verdaderamente ¿existe desconocimiento?, ¿o no interesa tenerlo en cuenta a la hora de conducir el proceso de enseñanza y de aprendizaje?

La implementación de la capacitación se contextualiza en dos provincias de la República Argentina: Córdoba y Entre Ríos. En la primera, atiende a la Ciudad de Córdoba y algunas poblaciones del interior cordobés: Morteros, Balnearia, Berrotarán, Las Varillas, Isla Verde, Oliva, Justiniano Posse; en Entre Ríos, a la ciudad de Paraná y zona de influencia. En la provincia de Entre Ríos la demanda de formación se canaliza a través de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos del Consejo General de Educación de Entre Ríos. El número total de participantes, considerando ambas provincias, fue de 556.

El proceso de capacitación se inicia en el año 2003 y se concluye en el año 2007. Se aplica como metodología para el curso la “práctica reflexiva”, para que sea vivenciada y luego concretada en las escuelas por parte de los docentes. Este posicionamiento es el que asume el equipo pedagógico

Hoy nos atrevemos a escribir este artículo en virtud del camino recorrido como equipo formador de formadores, porque estamos convencidos de que podemos expresar reflexiones y experiencias de utilidad para otros colegas. Se hace posible, así, encontrarle el sentido como vehículo para abrir el diálogo y generar un espacio de encuentro que ayude a disminuir la soledad que sentimos, muchas veces, los docentes cuando desafiamos desde el aula las dificultades socio-culturales-económicas de nuestra realidad latinoamericana.

Nos interesa, por sobre todas las cosas, dialogar —a partir del texto— sobre la práctica educativa, entendida como una relación entre seres humanos, en la que juegan, conviven e interactúan, conceptos y diversas maneras de hacer. Desde este lugar, entendemos la capacitación docente como un diálogo entre colegas, que tiene como meta la reflexión sobre la propia práctica para descubrir fortalezas y debilidades y aprender cooperativamente, a partir de diferentes marcos teóricos que nos iluminan.

Antecedentes

Además de los cursos de capacitación indicados, aparecen como antecedentes:

1. El desarrollo de las cátedras sobre *Educación Especial*, de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba (UCC), en las cuales se aborda la diversidad cultural, la educación para la prosocialidad y la pedagogía para la solidaridad.
2. El diseño de la propuesta *Educación en la Diversidad*, destinada a la capacitación de docentes y directivos de Chile, presentada por la UCC.
3. Aportes y reflexiones de las asignaturas *Pedagogía y Corrientes Pedagógicas Contemporáneas* del Profesorado Superior y la Licenciatura en Gestión Educativa, respectivamente, de la Facultad de Humanidades Teresa de Ávila de la Pontificia Universidad Católica Argentina —sede Paraná.

Desarrollo

Como ya se indicara, ante el requerimiento de formación, expresado por las instituciones educativas de diversas localidades de la provincia de Córdoba y de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos, del Consejo de General de Educación de Entre Ríos, Argentina, con la intención de hacer frente a las situaciones problemáticas aparecidas en las mismas al tratar de atender la diversidad en general y la diversidad cultural en particular, se diseñaron y ejecutaron los cursos de capacitación en el marco de la formación docente continua. Los mismos fueron diagramados para posibilitar la reflexión de los docentes participantes sobre sus propias prácticas profesionales, y para permitir que, además, descubrieran en qué medida se actuaba respetando la individualidad cultural, la igualdad de oportunidades, la equidad ante el aprendizaje y la promoción de una ciudadanía capaz de participar de lo social, de lo político, de lo económico y de lo cultural, en sus comunidades. A partir de este proceso reflexivo, los docentes debían inferir los cambios necesarios y las propuestas de mejora a implementar a fin de lograr una gestión institucional y en el aula que permitiera el logro de una mayor calidad educativa en cada escuela.

De esta manera, el desarrollo del curso y el análisis evaluativo del mismo posibilita la realización de una tarea investigativa-contextualizada sobre la realidad cotidiana de la vida escolar, en relación con la atención a la diversidad en las instituciones educativas. Los resultados de cada experiencia de capacitación le han permitido al equipo capacitador introducir cambios en el diseño, ejecución y evaluación del curso y a su vez posibilitan a cada una de las instituciones educativas la formulación de los cambios necesarios y de los proyectos de mejora en cuanto a la atención a la diversidad cultural de sus miembros.

La primera reflexión sobre el tema nos exige el posicionamiento dentro de un paradigma epistemológico sobre la diversidad y la diversidad cultural.

La realidad actual de Argentina aparece como una realidad multicultural en la que coexisten diversas etnias, no sólo aquéllas de los descendientes de los grupos indígenas nativos, sino también las provenientes de todo el planeta que reclaman, a la vez, educación para sus hijos y respeto por lo que son, lo que creen y aspiran como proyecto de vida. Todo ello significa, además, la unidad en la multiplicidad en busca de la interculturalidad: una escuela que tiene como función ayudar en la construcción de la *subjetivación*, a partir de la promoción de

experiencias de aprendizaje que respeten la autonomía y lo diverso de cada persona, no una escuela que distribuye información, o que logra la adecuación a modelos externos, propios sólo de algunos, discriminando o excluyendo.

¿Lo distinto, lo diverso es una riqueza o es una dificultad? ¿La diversidad es un problema o hacemos de ella un problema? Surgen, de esta manera, los primeros cuestionamientos que los actores institucionales deben responderse, antes de asumir cualquier planeamiento institucional que proclame reconocer y respetar la diversidad cultural, porque el considerarla como parte fundamental de la identidad institucional supone trabajo en equipo —cooperativo, colaborativo, articulado— así como responsabilidad y compromiso.

Sin lugar a dudas, las respuestas a las interrogantes y la posterior toma de decisiones supone tener en cuenta que algunos de los cuestionamientos epistemológicos y sociológicos de la multiculturalidad nos posicionan ante el debate entre las teorías de la reproducción, de la resistencia, del interaccionismo simbólico, de la pedagogía dialógica y ante temáticas claves como la igualdad, la diversidad, la equidad, la cultura, lo racial y lo étnico, el lenguaje, los códigos, las costumbres, los cambios estructurales, espacio-temporales de cada contexto, etcétera.

Teniendo en cuenta estos aspectos, las docentes responsables del proyecto lo planean, ejecutan y evalúan obteniendo muy rica, abundante y cualificada información sobre la atención de la diversidad cultural en las escuelas de los distintos niveles del sistema educativo.

El proyecto de capacitación se titula *Abordaje de la diversidad desde la política hasta la gestión en el aula* y tiene como destinatarios a equipos directivos y docentes de nivel inicial, primario y secundario/medio.

Los objetivos que lo orientan son:

- Reflexionar sobre la diversidad y la diversidad cultural desde la perspectiva antropológica, sociológica, pedagógica y de la biología, dentro del paradigma de la complejidad.
- Descubrir las exigencias y los compromisos de acción que supone el respeto de la diversidad en todas sus dimensiones, en la gestión institucional y en las prácticas pedagógicas.
- Planear estrategias que supongan respeto a la diversidad, comprensión y satisfacción de las necesidades sociales de interculturalidad y aproximen a las instituciones educativas al modelo de escuela inclusora.

- Reconceptualizar la función de la escuela en términos de la diversidad cultural y a la luz de las normativas que las rigen.
- Interpretar la inclusión escolar desde la perspectiva social y como compromiso institucional.
- Instrumentar la elaboración de proyectos institucionales, curriculares y en el aula para los procesos de integración y de formación intercultural.
- Revalorizar los procesos del planeamiento para flexibilizar posiciones en relación al respeto a la diversidad cultural, a las necesidades educativas personales y al logro de la integración.

Marco teórico

La temática es abordada desde el paradigma de la complejidad que confluye en una mirada filosófica, antropológica, psicológica, sociológica, pedagógica, biológica y desde un análisis lingüístico-semántico de la polisemia existente en el ámbito educativo, cuando se hace referencia a la diversidad en general y a la cultural en particular.

Desde lo metodológico, se aplican estrategias diversas que incluyen el uso de tecnologías informáticas, comunicacionales y pedagógicas tales como: exposición dialogada, lectura reflexiva de textos, análisis de fragmentos de videos, presentación y análisis de casos, debates de equipos institucionales interdisciplinarios.

Los ejes temáticos abordados son:

- I. La diversidad entendida desde lo filosófico-antropológico, lo social, lo psicológico, lo pedagógico y lo biológico.
- II. El multiculturalismo: enfoque epistemológico, la educación intercultural.
- III. Perspectivas sociológicas de la diversidad cultural y su educación.
- IV. La diversidad, desde la política hacia las prácticas en el aula.
- V. La inclusión y la integración: normativas jurídicas generales.
- VI. Necesidades educativas especiales: un aspecto más de la diversidad. Concepto y alcances.
- VII. La institución escolar: estilos de gestión requeridos para la educación intercultural. Planeamientos: proyecto educativo institucional. Currículo institucional. Planificación en el aula.
- VIII. Evaluación educativa para favorecer modelos de inclusión, la igualdad y la diferencia

Impacto esperado

Promover la transformación en la gestión institucional y en las prácticas pedagógicas en el aula, a partir de un cambio de actitud, fundado en la reflexión acerca de la diversidad y de la diversidad cultural, desde un enfoque interdisciplinario.

Metodología y recursos didácticos

El curso se desarrolla bajo la modalidad de taller, con el trabajo en equipos por parte de los docentes asistentes, llevado a cabo luego de la presentación del marco teórico por parte de las capacitadoras. Las mismas, como pareja pedagógica, van desarrollando los temas desde una perspectiva interdisciplinaria e integrándolos con los aportes de los cursantes. En este sentido, se van desplegando los aspectos relevantes, ilustrados con fragmentos de textos y de películas que presentan temáticas para analizar en forma grupal y debatir en conjunto.

Se presentan casos y situaciones extraídas de las prácticas cotidianas de los mismos cursantes y relatados por las capacitadoras, para su análisis y la elaboración de propuestas superadoras. Las mismas son trabajadas por los docentes de cada institución en equipos interdisciplinarios.

Para favorecer el proceso reflexivo de los educadores y motivar las actividades, el desarrollo de las jornadas presenciales se acompaña con el uso de diversos recursos tecnológicos: presentaciones en Power Point, videos, guías e imágenes. Todo ello con la finalidad de facilitar los procesos de comprensión.

El desarrollo de los cursos permite escuchar las voces de los asistentes que proveen la información necesaria para ir organizando las actividades y rectificando el pre-plan del mismo. Se trata de esta manera de responder a las demandas de los cursantes para interesar al auditorio, movilizar a la reflexión y lograr la toma de conciencia que permita, luego, el cambio de actitud que requiere el trabajar desde la perspectiva multicultural. Las docentes conductoras de los cursos, luego de cada jornada, se replantean la siguiente, tratando de atender en todo sentido a las demandas del contexto. Por ello, a partir de recuperar algunas voces, desarrollamos algunos temas que creemos importantes para este artículo.

*Las dificultades identificadas a partir de las voces de los actores
Algunas respuestas y propuestas de acción*

Cuando desde el curso se formulan las interrogantes iniciales: ¿Lo distinto, lo diverso es una riqueza o es una dificultad? ¿La diversidad es un problema o hacemos de ella un problema? ¿La tenemos en cuenta en nuestras instituciones? ¿Cómo la abordamos?, surgen como respuestas de los actores claves (directivos y docentes), los siguientes planteamientos:

No sabemos claramente de qué se trata.

No estamos preparados para atender la diversidad.

Nunca en el Profesorado ni en los cursos nos capacitaron para poder trabajar con ella...

Algunos docentes queremos hacer algo al respecto pero... nos encontramos en algunos casos con la oposición de los directivos, o de otros colegas, la consigna es, no innovar, no complicarse... No se puede hacer nada, no aprenden...

Yo trabajé con los estudiantes muy bien y realizaron cosas maravillosas aportando de la cultura propia de sus familias y comunidades pero... cuando pasaron de grado o año no continuaron con este enfoque.

Suelen ser estudiantes muy callados, no participan en clase y en los recreos están solos o se juntan con otros chicos de sus comunidades.... Son buenitos pero...

Cuánto más para decir, pero lo interesante sería que usted, estimado lector, pensara y recordara sus propias vivencias a partir de su trayectoria profesional y personal.

En síntesis, se puede decir que las situaciones problemáticas que se presentan se refieren a aspectos de formación profesional, tanto en la etapa de formación inicial como en la continua. Los docentes no reconocen haber recibido la preparación teórico-práctica necesaria para un ejercicio profesional adecuado en la atención de la diversidad en general y de la diversidad cultural en particular. Por otro lado, afirman no recibir asesoramiento en las escuelas, ni trabajar en equipos, ni plantearse el tema en la construcción de los proyectos institucionales y/o curriculares, aunque sí aparecen acciones voluntarias dispersas, la cuales resultan —en algunos casos— muy positivas por los logros obtenidos

con los alumnos, pero, al no haber continuidad, se pierden o debilitan los beneficios.

No existe el compromiso institucional y como consecuencia se traslada la dificultad a las características individuales y/o grupales de las poblaciones estudiantiles. Este marco situacional es el diagnóstico inicial que las capacitadoras recogen al comenzar el desarrollo del curso y es coincidente con el que los responsables de las instituciones educativas sostienen al solicitar la capacitación y también con el que los docentes y estudiantes de las carreras de grado en ambas universidades (Católica de Córdoba y Católica Argentina) expresan en el aula durante el desarrollo de la cátedras vinculadas con la temática.

Es por todo lo expuesto que ofrecemos —para la reflexión— algunas respuestas e ideas que pueden actuar como una puerta de entrada, abierta a la temática, que necesariamente ha de seguir enriqueciéndose a partir de diferentes miradas, ya que deben siempre ser contextualizadas a partir de la realidad.

Para respondernos si realmente *el ser diferente* es un valor o una dificultad de la realidad humana es conveniente que busquemos respuestas desde las dimensiones antropológica, sociológica, pedagógica y natural-biológica.

La mirada antropológica permitirá la auto-comprensión de lo que cada uno es, al reconocer qué es el hombre desde la mirada teórica e iluminada con las experiencias personales y desde nuestro modo particular de comprender.

Entonces, *¿qué es el hombre? o ¿quién es el hombre?*, es una interrogante que se nos plantea en la vida cotidiana y en la ciencia. El hombre es el único ser vivo capaz de formularse esa cuestión debido a sus posibilidades y sus necesidades. Él es capaz de conocerse a sí mismo por su conciencia, por la comprensión de sí y por ello se eleva sobre los seres vivos que se vinculan ciegamente con la naturaleza.

Pero si de esta manera la humanidad puede comprenderse, no lo puede hacer en su totalidad: suelen aparecer acontecimientos que no le permiten el pleno conocimiento de sí misma y, por ello, está en permanente búsqueda de su sentido.

La percepción fundamental es la vivencia de que como personas nos hallamos en medio de las cosas, de la naturaleza y de otros hombres con los que nos relacionamos e interactuamos de muy diversas maneras. La existencia humana está referida al mundo de las cosas, al mundo de la naturaleza, pero, fundamentalmente, al mundo personal.

Por lo tanto, ¿qué es la persona? o ¿quién es la persona? Podemos decir que la persona es: “el ser conformado, interiorizado, espiritual, y creador [...], siempre que esté en sí mismo y disponga de sí mismo” (Guardini, 1967: 179).

Persona es ser conformado, porque los elementos que lo componen (materia, cualidades, relaciones, actos, fuerzas) están conectados estructural y funcionalmente. De esta forma, el todo se entiende y subsiste desde los elementos y los elementos subsisten y se entienden desde el todo. Éste es el estrato inferior del ser personal, es una forma entre formas, una cosa entre cosas, un fenómeno entre fenómenos, ya que un cristal, una figura, un proceso, son ejemplos de conformaciones.

La individualidad configura el estrato siguiente de la persona, es un fenómeno vivo, una unidad de estructura y funciones que necesita de la materia, de la energía, del medio, para ser, para autolimitarse y autoafirmarse. Lo hace configurando el propio mundo, seleccionando, mediante los órganos sensoriales y por la actividad, todo aquello que cualitativa y cuantitativamente le interesa y necesita.

Esta construcción del propio mundo lo conecta no sólo con la selección de la naturaleza sino con las relaciones naturales con otros individuos que le son necesarios, como por ejemplo: los padres, la familia, los grupos, los animales, las plantas, etcétera.

Como ser vivo es procreado por sus padres y él, a su vez, puede procrear otros seres. No obstante, cuanto más sometido a las exigencias de su especie esté el ser vivo, más inferior es; sus instintos son más fuertes y su seguridad es mayor. Cuando se impone en su individualidad, cuando evidencia mayor cantidad de características biológicas propias de una especie y sus instintos se vuelven más laxos, pierde seguridad, necesita más cuidado, la prole reduce su número, de allí que el hombre sea el individuo que necesita mayor atención y cuidado.

Cada persona como individuo está determinado por un centro vital que es “interioridad” y que lo fundamenta como “ser vivo”. Se distingue del mundo y en él construye su propio entorno. De este modo, el hombre es un ser vivo entre seres vivos y se separa, se limita, se determina frente a otros individuos y frente a los de su misma especie.

Hablar de un tercer estrato personal es hacer referencia a la personalidad, entendiéndola como: “la conformación de la individualidad viva, en tanto que determinada a través del espíritu” (Guardini, 1967: 170).

La interioridad en la persona no es sólo un centro vital, sino que se transforma en una “interioridad de autoconciencia”. Por ello es es-

píritu. Es entender que aparece la conciencia cuando las impresiones, los estímulos sensoriales, pueden ser aprehendidos, reelaborados, y se capta el sentido y el significado de lo que se conoce, de los fenómenos, de los hechos, de las vivencias, de los actos. No basta sólo la excitación y el recuerdo sino que es necesaria “la comprensión”, “el conocer”, para acompañar a la voluntad de construir un mundo nuevo, dentro del espacio del saber, de la realidad comprendida.

Es una interioridad volitiva, cuando movido por el valor del estímulo del objeto y/o de la situación se posiciona frente a él y se actúa. Por ello, la interioridad de la persona humana es entendida como una interioridad del obrar y del crear.

Por lo tanto, la personalidad es “la forma vital fundamental del ser humano individual, y lo diferencia de todo lo demás” (Guardini, 1967: 177).

De esta manera, cada personalidad se auto-distingue frente a todo y a todos. Se distingue, se encuentra con la existencia y consigo mismo. Hace su lugar en el mundo.

Entendida así, la persona significa que:

- No puede en sí misma ser poseída por otro.
- No puede ser utilizada por nadie. Está siempre sola consigo misma, no puede ser habitada por otro, aunque necesita convivir con otros.
- Es idéntica a sí misma, no puede desintegrarse.
- Es su propio dueño.

En conclusión, persona es el ser que provoca el asombro, que siendo un hecho natural para cada yo, es, a la vez, enigmática e inagotable y necesita ser en el mundo con otros. Es un caminante en el mundo; es un ser en relación; es un ser que construye su propia cultura; por ello, biológicamente nace y se desarrolla en un tiempo y en un espacio culturalmente condicionado. Las coordenadas que explican la relación personal son tres:

- La relación hombre-cosmos. El hombre conoce el cosmos: hace ciencia. Transforma el cosmos: hace tecnología y técnica. Lo recrea y representa: hace arte. Obra sobre él: es responsable de sus actos.
- La relación hombre-hombre: interacción personal y social. Relación intersubjetiva que se debe dar en un plano de igualdad y equidad. Sistema horizontal. Supone la conformación de la comunidad, respeto por los valores, lo ético, lo político, lo económico, es decir la diversidad cultural-social.

- La relación hombre-absoluto: es ascendente, el encuentro de la persona con lo superior. Supone el hombre religado, lo religioso.

En síntesis, el hombre es el resultado de procesos históricos vividos en el conjunto de relaciones sociales y en ellas ha organizado el pensamiento y las prácticas en la cotidianidad. Desde la perspectiva antropológica, las *diferencias* son atributos esenciales del hombre: *la diversidad* es lo típicamente humano y no considerarla un valor es negar la riqueza de la humanidad y su originalidad.

La mirada sociológica permitirá entender a la persona como una interioridad abierta a la comunión interpersonal y ésta es una realidad constitutiva de ella.

Al respecto, Buber (1969: 30) afirma que “el hombre se torna un yo a través de un tú”. Sólo en el encuentro con el otro hombre se descubre a sí mismo, se auto-conoce y se relaciona con el otro, al mismo tiempo.

El hombre es un ser para el encuentro, es una estructura relacional cuya matriz es el nosotros, es yo y tú en el nosotros. Su yo, el ser más íntimo de cada hombre se entiende a sí mismo en la interacción recíproca con otro hombre, el tú y —a través de él— con el nosotros.

El reconocer la importancia de los conocimientos sociológicos para interpretar la dimensión social de la educación y considerar a la educación como un campo de estudio, es un movimiento que se inicia en los años sesenta y que se intensifica en los últimos tiempos. Sobre todo, se considera el análisis de la educación como parte de la sociología del conocimiento y la sociología de la interculturalidad.

Sin embargo, es conveniente preguntarnos: sociológicamente, ¿en qué grado las estrategias de selección han conseguido acomodar a las oportunidades con la capacidad?

Entre las desigualdades investigadas hasta ahora, las más comunes y que han resultado fructíferas, son las que se refieren al estudio de la relación entre “diferencias educativas” y de “clase social”.

Para nuestro análisis consideraremos que, desde lo social, las diferencias personales tienen como supuestos:

1. Los antecedentes familiares: clase social, estatus cultural, interés de los padres; el contexto familiar.
2. El entorno material.
3. El lenguaje y las etnias.

Antecedentes familiares

Es conocido por todos que los cinco o seis primeros años de vida de una persona son fundamentales, cruciales, y se viven, generalmente, en el seno de un grupo familiar que influye profundamente con sus conductas, actitudes, léxico, gestos y modos.

La influencia del entorno es decisiva para los posteriores aprendizajes sociales y escolares, por ejemplo: el interés de los padres por la cultura, las motivaciones de los mismos.

Pero, como ya hemos anunciado, el análisis de los antecedentes familiares está muy ligado con la consideración de la clase social. Por ejemplo, suele inferirse que los hijos de padres de clase obrera manual y/o de familias que viven en zonas de riesgo, o provienen de comunidades indígenas o de culturas diversas a las de los educadores, suelen rendir menos en sus aprendizajes o abandonar, con mayor frecuencia, los estudios. El estatus socioeconómico ejerce potentes condicionamientos sobre los logros educativos, en general, aunque las capacidades estén. Suele aparecer la rotulación como elemento determinante de las posibilidades de aprender.

En síntesis, la expresión “entorno” o “antecedentes” del hogar es muy compleja. Son múltiples los aspectos que intervienen; es difícil precisar conceptos operativos; existen factores que hacen referencia a las prácticas de crianza, el vocabulario, la forma de pensar y de expresar las ideas, los valores fundantes, las orientaciones que se dan, los límites que se ponen, los modelos, etc., y, todos ellos no operan separadamente sino relacionados entre sí, y con efecto integrativo inciden en la configuración de la personalidad. De allí que se vuelva difícil determinar qué aspecto concreto incida más en el mayor o menor, en el mejor o peor, aprendizaje.

Por ende, cada persona es una realidad única que debe ser evaluada en su contexto y a partir de su historia, para poder posibilitarle el desarrollo de todo su potencial, de su proyecto de vida, de sus utopías. Creemos que éste puede ser un punto de partida para comenzar a revertir las injusticias, brindar las mismas posibilidades, ser equitativos y respetar la diversidad cultural.

El entorno material

Inicialmente, se entendía que el entorno material era una barrera para las oportunidades. El desempleo, los salarios bajos, una nutrición deficiente, hacinamiento, la extrema pobreza, incidían radical y definitivamente en las posibilidades de aprender. Frente a ello, surgieron políticas compensatorias: copa de leche, almuerzos, becas, entre otras. Sin embargo, el tiempo y el análisis de las experiencias cotidianas ha indicado que no se lo puede entender como un único factor, o un factor determinante absoluto, sino como uno más entre la multivariabilidad que incide, y mucho tiene que ver en ello el rol y las funciones concretadas por el núcleo paterno-familiar.

El lenguaje y las etnias

Como ya hemos indicado, si al hombre se lo compara con los otros seres de la naturaleza, es el que nace más desprotegido, se encuentra en inferioridad de condiciones, pero en la dimensión antropocéntrica domina la libertad del hombre frente a una realidad en parte construida y en parte por construir. En ella deviene el hombre, ser que esencialmente está referido al diálogo, a la comunicación por la palabra.

Este hombre se relaciona con las cosas, con el mundo que lo rodea, consigo mismo y con los demás y en todas ellas lo hace a través del lenguaje, como el ámbito de sentido donde vive.

El lenguaje le posibilita distanciarse de las cosas, aprehenderlas, comprenderlas y, por ende, dominarlas. Cuando la persona aprende el lenguaje penetra en la historia ya que en ella están contenidos los hechos y las experiencias de las generaciones anteriores. El lenguaje no nace con el sujeto que lo adquiere, ya está conformado y lleva la experiencia de los otros, del mundo, la historia.

La lengua es heredada, contiene todos los conocimientos y lo que se adquiere es el habla. Es un lenguaje no sólo contenido por palabras, sino también por imágenes y símbolos.

El lenguaje le permite al hombre preguntarse por sí mismo y acerca de los otros, sus semejantes, como un alguien frente a otro alguien. Por él se comunica de manera simbólica y lo hace a través de su cuerpo, de gestos, de grafías y de palabras. Es como una especie de política de justicia entre los que no hablan porque ya no están, pero hicieron la

historia, los que estando, no están, porque aún no tienen la palabra y los que vendrán.

En síntesis, el hombre es un ser que esencialmente está referido al diálogo, a la comunicación por el lenguaje.

El lenguaje, pensado como conexión de formas con sentido —regido por leyes que son supra-individuales— y que configura el medio en el que el hombre nace, es formado, vive. La realidad posee un carácter verbal, se expresa con palabras; el hombre puede decirlas, nombrarlas. Del modo de nombrar la realidad, de los usos y costumbres, de las características del hábitat en el que la persona nace, se conforma la etnia.

La etnia: una serie de condicionantes que lo atraviesan y le permiten desarrollarse, configurar su personalidad, identificarse e integrarse, desde su singularidad, en una comunidad.

La mirada pedagógica permite entender que el hombre es específicamente el único ser educable. Lo es por sus notas esenciales de educabilidad y educatividad. Educabilidad entendida como la aptitud humana para recibir influencias que le permiten autoconstruirse desde su singularidad. Educatividad entendida como la capacidad para ejercer influencias transformadoras sobre los otros y la realidad. Ambas posibilitan el hecho educativo, el aprender y enseñar a través de los cuales se construye la personalidad.

Las diferencias individuales motivan la originalidad personal y con ella la diversidad de las instituciones escolares. Cada actor institucional es una persona única e irrepetible y, desde su singularidad, enseña, aprende, coopera, forma equipos, debate, negocia, consensúa, actúa y ama.

Estas diferencias requieren por lo tanto que:

- a) Se respeten las diferencias individuales y sociales.
- b) Se entienda la diversidad como inherente a la propia naturaleza personal, a la de los grupos y a la de los contextos.
- c) Se considere a la singularidad personal como “el valor de los valores” en el proceso de enseñar y aprender y de gestión e innovación institucional.
- d) Se consiga un conocimiento claro del punto inicial y se respete la situación de partida personal y contextual en cada proceso y que las metas perseguidas impliquen superación del punto inicial de cada uno; sean diversificadas no homogeneizadas; que incluyan, no excluyan, para garantizar la igualdad de oportunidades.

- e) Se tenga en cuenta que la tarea educativa debe ser planificada estratégica y situadamente, desde lo institucional hasta el aula, respetando la diversidad cultural en vez de atenderla desde voluntarismos individuales. Se asume como micropolítica institucional.
- f) El proceso educativo se transforme en el encuentro de un docente, que es una persona particular, original, única, con un aprendiz que es, a su vez, un estudiante particular, una persona, también única, irrepetible, diversa, que pertenece a una etnia y goza del derecho de ser educado.
- g) Se trabaje con la diversidad en todas sus formas y se identifiquen las mismas en las mezclas, en el contexto; en las actividades concretas donde lo particular-individual, interactúa con lo social, lo universal, con los otros, y la unidad de cada uno se hace con la pluralidad de los otros. Sólo allí es posible reconocer, descubrir y entender las diferencias, para potenciarlas.
- h) Se desarrolle la tolerancia y se evite el racismo, proporcionando información sobre las diversas culturas, resaltando sus valores y trabajando cooperativamente.
- i) Se promueva el debate de los conflictos, a través de discusiones dirigidas y de la representación de las situaciones conflictivas. Se trata de dar la palabra como forma de encuentro.

En la educación sistemática, esto se da en una institución escolar, socializada, con un escenario cultural, económico, social e histórico propio, con “un espacio curricular” que debe tener sentido y ser coherente.

La utopía que nos debe motivar es conseguir que las instituciones educativas construyan una cultura escolar en donde la diversidad cultural sea lo cotidiano; no un mero hecho con el que hay que convivir, sino un valor que la hace singular y única, como parte de una sociedad pluralista y no de una sociedad plural. Corresponde entender que las diferencias enriquecen el entramado social y posibilitan que cada uno y cada cultura aporte su singularidad, lo que los otros/as no poseen. Esto debe ser aprendido y enseñado para poder vivir con otros en el marco de una sociedad democrática y respetuosa de las singularidades.

Por último, hacemos referencia a la dimensión natural-biológica, como aspecto más visible de los seres. La diversidad en la naturaleza se constituye en el fundamento de la supervivencia de la vida sobre el planeta tierra. Al respecto, Crisci (2000: 26) afirma que: “cada especie es un ensayo único y precioso de la naturaleza, donde se cruzan los

fenómenos del universo, sólo una vez de ese modo y nunca más. Así cada especie con su singularidad y universalidad es un espejo secreto del inconcebible universo”.

Los seres humanos presentamos algunas características externas que nos hacen semejantes a unos y diferentes de otros (el color de la piel, de los ojos, del cabello, el sexo, etc.) e internas, como el grupo sanguíneo. Todas ellas son aspectos heredados genéticamente; somos todos seres de la especie humana y por lo tanto, qué importancia tienen las características externas, si la genética las relativiza y todos somos seres humanos.

La diversidad, en consecuencia, desde el punto de vista natural-biológico, es absolutamente genuina y permite la supervivencia sobre la Tierra, porque si todos fueran genéticamente equivalentes, idénticos a un original, peligraría la existencia; un mismo elemento, virus, microbio, bacteria, enfermedad, etc., podría matarlos a todos.

Como se puede inferir desde todas las perspectivas analizadas, la diversidad es un atributo propio de la persona humana y, por lo tanto, no reconocerlo supone no aceptar la identidad del hombre.

Este desafío para la educación no es fácil, pero sí necesario y fundante para el ser individual y para la construcción de lo social. Por ello, consideramos necesario y pertinente indicar el posicionamiento de este equipo en relación con conceptos que se han ido expresando a lo largo del texto, tales como: diversidad, inclusión, igualdad de oportunidades, integración y justicia. Coincidiendo con la postura de Veleda (2007: 7 y 8) y de Dubet (2008: 7 y 8), los definimos de la siguiente forma:

Diversidad: característica inherente a la propia naturaleza de los sujetos. Reconoce la singularidad y la identidad de los seres humanos; es parte de lo social y puede ser considerada como un valor agregado en el proceso de enseñar y aprender.

Inclusión: es el acceso y retención con calidad de todos los niños, jóvenes y adultos en los diferentes niveles educativos. Constituye el “primer eslabón” de la igualdad de oportunidades y del derecho a la educación.

Igualdad de oportunidades: es el “modelo de justicia” que permite que todos participen en una misma competencia, sin que las desigualdades de fortuna y de nacimiento determinen directamente sus posibilidades de éxito... Exige las mismas condiciones de aprendizaje para todos, acordes a su diversidad.

Integración: supone la diversidad social en las escuelas, la que favorece la convivencia de niños, niñas, jóvenes y adultos de diferente condición social, promoviendo la cohesión social. Incluye, por otra parte, la aceptación en la llamada educación común, de personas con discapacidades que pueden aprender, con algunas adecuaciones curriculares que no sean totales o muy diferentes de lo aprendido por los otros alumnos del aula, junto a ellos, insertándose con justicia a la vida social de una comunidad verdaderamente democrática.

El grado de *justicia* de las ofertas educativas se relaciona directamente con los dispositivos que se usan para incluir, integrar y respetar la diversidad; todos éstos aspectos que conforman la igualdad de oportunidades.

En síntesis, de las anteriores conceptualizaciones se infiere que un sistema escolar que respeta la diversidad cultural deberá transitar en estos tiempos del paradigma de “la incorporación a la inclusión desde la diversidad” (Sañudo Guerra, 2007).

Reflexiones finales

La experiencia realizada con los docentes y directivos es particularmente enriquecedora ya que nos permite no sólo afirmar nuestras hipótesis previas en relación con, sino que, además, ha posibilitado al equipo capacitador actuar como facilitador en la solución de situaciones que se presentan en las diversas instituciones educativas.

Esta afirmación se apoya en la evaluación realizada para la acreditación final del curso, que consiste en el diseño del plan de mejora institucional y/o el diseño de un proyecto de implementación de la atención a la diversidad cultural en las escuelas participantes. El seguimiento realizado a través de sucesivas revisiones del documento escrito, de sugerencias formalizadas a través de correo electrónico, la respuesta a consultas y recopilación de información acerca de logros y de dificultades permite al equipo capacitador inferir que se ha alcanzado, en parte, el impacto esperado: se ha ido avanzando en la superación de dificultades específicas, referidas a la diversidad cultural; la temática ha dejado de ser “algo de lo que no se habla, ni se hace” y, por otra parte, la diversidad cultural ha tomado su lugar natural en la vida cotidiana de algunas escuelas.

Sin embargo, es indispensable reconocer que no se ha dado de igual manera y con el mismo nivel de logros en todas las instituciones, ni en todos los docentes y que —en consecuencia— queda mucho por hacer en sociedades como las nuestras, en las que cada día se hace más difícil ser desde la propia identidad.

Con relación con la implementación del proyecto, debemos decir que el diseño se transforma en un pre-plan de referencia, una hoja de ruta que orienta el desarrollo, el que no se ata a él, sino que se adecua a la marcha del curso. Se van respetando los tiempos, los procesos grupales y se responde a los temas, dudas y cuestionamientos que van apareciendo, como demandas de los grupos, en cada encuentro presencial. Lo que facilita el proceso y evita dificultades. Supone un construir y reconstruir, todas las veces que sea necesario, como paradigma de lo que se enuncia, de lo contrario la implementación práctica del curso resultaría incoherente con lo que enseña. El diseño actúa “mostrándonos” una hoja de ruta a la que debemos volver, para no dispersarnos y perder la coherencia interna, pero no nos encorseta el proceso.

Los equipos directivos participan, junto con los docentes y son los más interesados, ya que ellos lo han demandado, haciéndose eco de él otros miembros de la comunidad. Participan, debaten y de alguna manera aprenden a aceptar las críticas constructivas sobre aspectos de la gestión que no favorecen el respeto a la diversidad cultural que portan todos los agentes de la institución, ya que tal condición no es sólo patrimonio de los estudiantes.

Los colegas y los otros miembros que participan, se ubica cada uno en su rol y función y — desde ella— al reflexionar, debe analizar qué ha realizado en beneficio o en contra del trabajo mancomunado para el respeto a la diversidad, actividad que no resulta fácil y los capacitadores deben moderar en todo momento, para que no se pierda la riqueza de un taller reflexivo y se puedan reconstruir —a partir de lo expresado— estrategias de comunicación que conduzcan al objetivo esperado.

Esta forma de conducir el curso no es sencilla y requiere de apertura y capacidad de moderación y de interpretación rápida de situaciones. Como es de suponer, no se permiten nombres, ni situaciones de catarsis personales; se analizan dificultades que, por su reiteración y asiduidad, son problemáticas organizacionales que perjudican el cumplimiento de una tarea educativa importante. Los conflictos entre directivos, entre directivos y docentes, entre éstos, entre docentes y otros agentes de la

institución, al igual que con un alumno en particular, se deben tratar como realidades privadas de cada escuela.

El punto de partida es ilustrar con claridad lo que forma parte de la vida institucional. Lo que es lo público y requiere del compromiso y de la tarea mancomunada para su resolución y para transformarlo en un paso más hacia el respeto del otro, de lo distinto, de otro modo de ver, de entender, de hacer y de crear. Esta experiencia permite que en las instituciones se aprenda a trabajar en equipo, a saber diferenciar entre monologar, dialogar, discutir, debatir, consensuar y acordar. Este último aspecto en la mayoría de los casos se concretó, en algunos grupos con mayor claridad y compromiso que en otros, pero en ninguno quedó inadvertido.

Es en este sentido que recordamos y recuperamos las palabras de Jacques Delors (1996):

La educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a la toma de conciencia de la semejanza y la interdependencia entre todos los seres humanos [...] la escuela debe, pues, aprovechar todas las oportunidades que se presenten para esa doble enseñanza [...] el descubrimiento del otro forzosamente por el conocimiento de uno mismo; por consiguiente, para desarrollar en el niño y el adolescente una visión cabal del mundo, la educación, tanto si la imparte la familia como si la imparte la comunidad o la escuela, primero debe hacerle descubrir quién es. Sólo entonces podrá realmente ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones.

Para concluir, cabe acotar que, aunque los logros finales no sean de un éxito total y estemos haciendo el camino sobre la marcha, afirmamos que no podremos decir nunca que estamos brindando una educación de calidad si no somos capaces de trabajar con las diferencias individuales y de lograr con ellas los mejores aprendizajes, lo cual es impensable si no nos posicionamos dentro de una escuela inclusora, que día a día asume el compromiso de analizar las dificultades presentadas en este sentido y trata de superarlas con un trabajo serio, responsable y participativo. Sin embargo, para ello también se necesita que los equipos educativos tengan la formación y capacitación imprescindible para poder actuar en los diferentes casos.

Propuestas y/o recomendaciones para la atención a las problemáticas

- Asumir la temática: la dificultad de abordar la diversidad de cada estudiante, de los colegas y, sobre todo, la diversidad cultural, desde una perspectiva holística, se ha convertido, en la actualidad, en una de las grandes dificultades de la tarea educativa y de la gestión de las instituciones, que deben atender desde la macro y meso-política estatal, la micropolítica institucional, las demandas personales y las de los propios contextos. Esto supone un mayor esfuerzo de capacitación por parte de las instituciones. Creemos que la tarea de toma de conciencia, si no es de toda la institución —aun reconociendo las diferencias personales— no llega a producir cambio. Cuando sólo algunos docentes conocen y descubren la importancia y las consecuencias del respeto a la diversidad cultural, aparecen esfuerzos individuales, que si bien son ricos y valiosos, pierden su trascendencia y efecto, al no ser sistémicos ni estar planeados estratégicamente.
- Creación e implementación de políticas que incluyan realmente, no sólo por enunciación, la diversidad y la diversidad cultural. Entendemos que esta nueva perspectiva debe ser atendida inicialmente en la etapa formativa de los educadores, y debe encontrar además respuesta para los docentes en ejercicio, a partir de una capacitación nacional, regional y/o institucional, ya que si bien cada escuela evidencia una realidad única existen marcos comunes que deben orientar a un país en general y son el Estado y la sociedad los responsables de proveer estas herramientas, ya que sólo de esta manera podremos hacer realidad la tarea, que nos compromete como educadores: no permitir jamás que nuestros estudiantes se retiren de las aulas sin haber aprendido algo que no sabían, a comunicarse mejor y a compartir con los demás. Se deben arbitrar las reformas necesarias al sistema de formación inicial y continua de docentes y las modificaciones de las normativas vigentes para que la implementación del reconocimiento a valores como: diversidad, diversidad Cultural, equidad, igualdad, justicia social, dejen de ser sólo enunciados y sean vividos.
- Profesionalización de la función pedagógica: no se trata sólo de esperar los cambios estructurales y normativos que provienen del afuera, sino de asumir la tarea profesional-pedagógica desde las demandas que nos interpelan desde la realidad, cada día más compleja e incierta, de nuestros contextos. Si somos profesionales de la

educación, somos los únicos que estamos, por nuestros saberes y experiencias laborales, en condiciones de investigar y explicar cuáles son las necesidades y demandas de la educación en general y de los cambios institucionales que se requieren. Sólo a la luz de la vivencia cotidiana en cada aula, se puede iluminar e implementar un marco teórico que nos haga más sabios, más responsables y más felices por los frutos de la tarea educativa compartida con nuestros alumnos.

En definitiva, se trata de concebir la escuela *como un lugar de vida donde se aprende “en sociedad”, donde se “hace la sociedad”, que apela necesariamente a la diversidad social* (Veleda, 2008: 8).

Referencias bibliográficas

- Banks, O. (1986). *Aspectos sociológicos de la educación*. Madrid: Narcea.
- Baquero Lazcano, P. (2001). *Antropología pedagógica para educadores*. Córdoba, Argentina: Lerner.
- Boasso, F. (1980). *El misterio del hombre*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Buber, M. (1969). *Yo y tú*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Cullen, C. (1997). *Críticas a las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Daros, W. R. (1994). *Fundamentos antropológicos, sociales de la educación*. Villa Libertador, Entre Ríos: UAP.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Dubet F. (2005). *La escuela de las oportunidades*. Barcelona: Gedisa.
- Dubrof, Delia y otros (2000). *Construir nuestro propio escenario. La escuela y lo diverso*. Córdoba, Argentina: Triunfar.
- Fernández, L. (1996). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Giroux, H. A. y Flecha, R. (1994). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- Guardini, R. (1981). *Mundo y persona*. Madrid: Guadarrama.
- Halliday, J. (1995). *Educación, gerencialismo y mercado*. Madrid: Morata.
- Ivern, A. (2004). *Hacia una pedagogía de la reciprocidad*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Ministerio de Educación de la Nación. República Argentina (1995). *La escuela inclusiva*. Buenos Aires.
- Molina Luque, F. (2002). *Sociología de la educación intercultural. Vías alternativas de investigación y debate*. Buenos Aires.: Lumnen/Humanitas.

- Morín, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Sañudo Guerra, L. E. (comp). (2007). *De la incorporación a la inclusión*. México: Secretaría de Educación Pública-Secretaría de Educación Jalisco-Conacyt.
- Soriano Ayala, E. (coord.) (2002). *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*. Madrid: La Muralla.
- Tapia, M. N. (2001). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Touraine, A. (2000). *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura.
- Veleda, C. (2008). Políticas de inclusión, justicia e integración. Opciones y debates para los gobiernos provinciales. Serie “*Proyectos Nexos*”: *conectando saberes y prácticas para el diseño de la política educativa provincial*. Documento núm. 03. República Argentina: CIPPEC.



Capacitación docente.

La confianza hacia las posibilidades de aprender de los alumnos: un umbral necesario para abordar la diversidad sociocultural en la escuela

Carina V. Kaplan

1. Introducción

Este trabajo pretende desmontar los argumentos deterministas biologicistas que suponen que ciertos individuos y grupos nacen para aprender mientras que a otros les es negada, por naturaleza, esa posibilidad. Los hallazgos de una investigación reciente muestran que la ideología de los dones atraviesa el discurso magisterial y, a la vez, los docentes se resisten a dar un veredicto definitivo sobre los límites de la escolarización enfatizando el papel de la intervención socioeducativa. Las reflexiones expuestas advierten sobre la pertinencia de distinguir, a la hora de abordar la cuestión de la diversidad en la escuela, entre los límites contingentes para la escolarización como producto de las desigualdades de condiciones socioculturales con base en el origen de los alumnos y los límites sentenciados por las creencias y discursos cristalizados del racismo biologicista. La formación docente y la formación en servicio son instancias centrales para revisar estos discursos y sus efectos simbólicos. No se trata de generar una confianza ingenua, sino de proponer alternativas teóricas y prácticas que permitan confrontar con las falsas medidas de la ciencia hegemónica establecidas para el aprendizaje de los alumnos y sobre sus potencialidades.

En nuestros sistemas educativos latinoamericanos, desde su misma génesis de constitución, se verifica un mandato fuerte de inclusión e integración. El desafío histórico ha sido el de alcanzar la cohesión social a través de la interiorización de la pertenencia a una comunidad nacional. En la construcción de esta visión colectiva que supone *habitar un nosotros*, la escuela ocupa innegablemente un lugar medular. Aun con las mutaciones y los discursos deslegitimadores que ha experimentado, la institución escolar goza de una cierta confiabilidad relativa por parte de la ciudadanía; en relación con otras instituciones de la vida pública. Tal vez allí resida su mayor fortaleza y los desafíos a futuro.

La confianza es una dimensión central de la vida social y de la constitución de identidad que, precisamente, se ha ido erosionando con el devenir de las transformaciones contemporáneas. Recordemos que los principales teóricos sociales que analizan los cambios a nivel global de las últimas décadas advierten sobre una disminución o merma de la confianza por parte de los ciudadanos en los sistemas sociales, en las instituciones, en la conducta de los demás y en las potencialidades de los sujetos. En esta línea, Lechner (2002) advierte que la región de Latinoamérica, que sufre las mayores desigualdades sociales en el mundo, presenta asimismo los mayores niveles de desconfianza. Ahora bien, mientras las otras instituciones sociales son puestas en duda, la escuela articula voces de reivindicación.

Desde una visión micro-política, se podría pensar también que la confianza es un ingrediente vertebrador en la reproducción y producción de la vida escolar: confianza hacia la escuela, confianza hacia los alumnos. Sobre las implicancias de la confianza de los docentes hacia las posibilidades de aprender de los alumnos es donde me situaré en este texto. Abordaré una dimensión particular de esta cuestión, que es la de la construcción de los límites simbólicos para la escolarización. El supuesto de partida de las reflexiones aquí propuestas se asienta sobre la idea de que todo intento de comprender y dar respuesta a las formas de diversidad sociocultural que atraviesan a la vida escolar necesita de un umbral compartido que consiste en asumir que, bajo ciertas condiciones, todos los estudiantes pueden aprender.

Las desigualdades y diferencias de puntos de partida constituyen un límite objetivo de la escolarización, antecedente a la escuela, y configuran un diagnóstico sociocultural inicial. La escuela, también bajo ciertas condiciones institucionales, consigue operar a partir de esas realidades

materiales y simbólicas, precisamente, ampliando las demarcaciones de lo posible.

La filosofía del don, la creencia social en el talento innato para aprender dado a unos y negados a otros por naturaleza, suele esgrimirse como fundamento del éxito y fracaso escolares, transformándose en veredictos inapelables. Desmontar estas argumentaciones falsas representa una alternativa teórica e ideológica imprescindible para encontrarse con las diferencias en la escuela.

Efectos de destino

Las investigaciones que llevo a cabo en torno de la dimensión de las representaciones de los docentes sobre el talento de los estudiantes, como sugerí, representan una contribución a la producción de una argumentación teórica y con base empírica referida al problema de los límites simbólicos en los procesos de construcción del par educativo éxito-fracaso. Se privilegia el enfoque socioeducativo en la medida en que se concibe que existen condiciones objetivas y subjetivas específicas de producción y legitimación de los modos de distinción y división social de los alumnos y de la anticipación de las probabilidades y posibilidades sobre su destino escolar. El estudio que aquí presento en sus hallazgos más relevantes deja planteada una hipótesis central para futuras investigaciones: las representaciones de los profesores operan prácticamente como veredictos sobre los límites de los alumnos con relación al éxito o fracaso escolar, estructurando un efecto de destino.¹

Desde el campo de la investigación socioeducativa, se ha configurado una tradición que indaga en las percepciones, tipificaciones, opiniones y actitudes de los maestros y profesores y en las relaciones de éstas con la desigualdad educativa.

La línea del denominado “efecto Pigmalión” es muy fértil para nuestros propósitos específicos. Investigaciones realizadas en México han sentado las bases para la línea de trabajo propio.² Ahora bien, para establecer un punto de inflexión en los estudios iniciados con Pigmalión

-
1. Para profundizar en los aspectos teóricos y metodológicos de la investigación y en los resultados obtenidos, véase: Kaplan (2008). *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue.
 2. Me refiero específicamente a los trabajos iniciados en México por Emilio Tenti, Rubén Cervini y Martha Corenstein en la UPN-Ajusco.

sobre las clasificaciones de los maestros y profesores y su incidencia en la construcción del éxito o fracaso escolar de los alumnos, es preciso situarse a mediados de los años setenta, momento en el que Pierre Bourdieu y Monique de Saint Martín en Francia publican los resultados del estudio que se conoce como “Las categorías del juicio profesoral” (Bourdieu, 1998). Se parte del supuesto de que el conocimiento práctico de los profesores es una operación práctica que pone en juego sistemas de clasificación —taxonomías— que reorganizan la percepción y la apreciación y estructuran la práctica.

Las formas escolares de clasificación son instrumentos de conocimiento pero que cumplen funciones que no son de puro conocimiento; funcionan como operadores prácticos a través de los cuales las estructuras objetivas que los producen tienden a reproducirse en las prácticas. “Las categorías del juicio profesoral” verifica cómo profesores y estudiantes se ponen de acuerdo, por una suerte de transacción tácita, para aceptar una definición mínima de la situación de comunicación en la institución escolar; analizando la génesis y el funcionamiento de las categorías de percepción y apreciación a través de los cuales los profesores construyen la imagen de sus alumnos, de su desempeño, de su valor, y producen juicios profesorales, sustentados por prácticas de cooptación orientadas por las mismas categorías.

Los resultados de esta investigación estarían indicando que son las palabras, el estilo del lenguaje hablado (el acento, la locución, la dicción), junto con el “hexis corporal” del alumno (el porte, los modales, la vestimenta, las formas de la auto-presentación; esto es, la apariencia física que percibe el profesor como indicio de clase), lo que constituye una referencia inconsciente desde un punto de vista sociológico en las apreciaciones del profesor en relación con los distintos estudiantes.

Las taxonomías socialmente constituidas, que son percibidas como signo de calidad y del valor de la persona, se asocian a los adjetivos y a las marcas percibidas del cuerpo o, dicho de otro modo, al cuerpo tratado socialmente.

Se desprende del estudio que las apreciaciones representan estimaciones inconscientes o construcciones simbólicas acerca de los límites de los estudiantes, en muchos casos basadas éstas en las percepciones del profesor sobre la experiencia social de los primeros. Al mismo tiempo, estas apreciaciones realizadas en función de condiciones sociales percibidas del alumno, antecedentes al sistema de enseñanza, se mediatizan en las prácticas sociales de interacción en las instituciones educativas.

Precisamente, un hallazgo relevante en tal sentido se refiere a la relación que se encontró entre la producción de adjetivos de los profesores respecto de los estudiantes y las taxonomías escolares.

En definitiva, este tipo de investigaciones muestra que es a través del análisis y comprensión de los principios ocultos de percepción, clasificación y nombramiento que se abre una puerta de entrada al universo simbólico que contribuye a delinear las expectativas y predicciones sobre el éxito o fracaso escolar de los diversos individuos y grupos. Éstos hacen más o menos suyos dichos veredictos como producto de la experiencia escolar en tanto que experiencia social singularizada, realizando también un cálculo simbólico sobre su propia valía escolar y oportunidad a futuro.

La taxonomía escolar es una taxonomía social eufemizada, por ende naturalizada, convertida en absoluto, esto es, una clasificación social que ya ha sufrido una censura, es decir, una alquimia, una transmutación que tiende a transformar las diferencias de clase en diferencias de “inteligencia”, de “don”, de “talento”; lo que es igual a decir: diferencias de naturaleza. *Se infiere de las consideraciones realizadas que la cuestión del destino individual y social, y específicamente del destino escolar, necesita de una reinterpretación socioeducativa a partir de la perspectiva de los dones o talentos naturales que permita deconstruir y desmontar los supuestos de esta ideología de la inteligencia homologada al don y correlacionada con el éxito o fracaso.*

En nuestro caso, la asociación entre el constructo “inteligencia” y el “talento” o “don” y la construcción de sentido que expresaron algunos maestros entrevistados en un estudio antecedente (Kaplan, 1997), dio lugar a producir una indagación que permitiera profundizar en esta cuestión específica, la cual constituye la base empírica de este trabajo. Es decir, el propósito es el de comprender el sentido práctico de aquella concepción innatista de la inteligencia que afirma el carácter natural de la misma y que se expresa como “don”, “talento”, “predisposición”, “inclinación”, “vocación innata”.

Para los propósitos de nuestro problema de investigación, mencionamos como principal la contribución de Norbert Elias, al analizar el caso de Mozart (Elias, 1998), consistente en cuestionar a la noción de “genio” como una cualidad intrínseca, interna del individuo. Mientras que Bourdieu, también desde un examen crítico, nos permite desmontar los argumentos de la ideología del “don”, en este caso, como efecto de la dominación simbólica. Preguntarse si las disposiciones y compe-

tencias en un área “son dones o productos del aprendizaje” (Bourdieu, 1991: 26) presupone mantener ocultas las condiciones desiguales de apropiación y producción de las aptitudes asociadas a unas pautas legítimas.

Precisamente, la ideología carismática del don posee un curioso efecto sociológico consistente en dividir a los sujetos en una suerte de castas antagónicas: unos que entienden y otros que no; como dos variedades distintas de la especie humana. Es como si se tratara de un órgano de comprensión dado a unos, una minoría especialmente dotada, y negado, por ende, a los otros, una mayoría con oscura conciencia de inferioridad. El interrogante que formulamos, entonces, es el de hasta qué punto los docentes han sido impactados por esta metáfora social y cuáles son sus consecuencias.

Bajo las consideraciones anteriores, en lo que sigue desarrollaré sintéticamente los objetivos, hipótesis y algunos de los principales hallazgos del estudio.

Objetivos generales

- a) Conocer las representaciones subjetivas de los profesores sobre el talento y la inteligencia de los alumnos.
- b) Interpretar la incidencia potencial de las categorías de los juicios profesorales sobre la subjetividad del alumno.
- c) Relacionar los juicios profesorales con la práctica educativa.
- d) Contribuir al desarrollo de enfoques metodológicos novedosos para el abordaje de la problemática de estudio.

Objetivos específicos

- a) Identificar las representaciones subjetivas de los profesores de escuela media sobre el talento y la inteligencia.
- b) Caracterizar las categorías clasificatorias de los profesores de escuela media sobre la inteligencia y el talento con relación a la práctica educativa.
- c) Indagar las opiniones y percepciones de los profesores sobre los límites y posibilidades de los alumnos basadas en la inteligencia y el talento y desde la perspectiva de su propia experiencia docente.

- d) Establecer hipótesis significativas entre las representaciones subjetivas de los profesores y la producción de los destinos escolares de los alumnos.

Hipótesis

Los profesores adoptan una diversidad de metáforas sociales referidas al talento y la inteligencia de sus alumnos.

Hay un tipo de creencia social a la que adhieren los profesores de significativa incidencia educativa referida a la inteligencia en términos de talentos innatos.

Los juicios profesoriales adoptan implícitamente los rasgos de la identidad social de los alumnos en tanto marcas de origen, transmutando el capital cultural en una evaluación y predicción sobre los desempeños escolares.

Esta transmutación se verifica en formas eufemísticas en las apreciaciones que realizan los profesores sobre los alumnos.

Los juicios profesoriales producen “efectos simbólicos” en la estructuración del destino escolar, al imponer ciertos límites a las trayectorias escolares de los alumnos que, mediatizadamente, éstos hacen suyos (sentido de los límites)

Cuestiones metodológicas

Por la naturaleza del problema de investigación se aplicó una metodología cualitativa de carácter exploratorio. En este sentido, seguimos las formulaciones de María Teresa Sirvent (Sirvent, 1996), respecto de la metodología como el modo en que enfocamos el problema de investigación y buscamos respuestas. La metodología cualitativa³ es consistente con el interés de nuestro trabajo de acceder a una comprensión más compleja del fenómeno en estudio, agregar conocimiento interpretativo y elaborar hipótesis sustantivas.

El universo de estudio son los profesores de escuelas medias que dictan clase frente a alumnos en diversas orientaciones curriculares, con o sin título docente y que enseñan a alumnos provenientes de distintos

3. Para las cuestiones de la metodología de la investigación empleada, hemos recurrido a los aportes de Padua (1996).

sectores sociales. La muestra fue seleccionada entre tres escuelas medias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con población escolar de diferentes sectores sociales y con distintas orientaciones: bachiller, técnica, danza. Se han realizado 61 entrevistas en profundidad, con una guía de pautas semi-estructurada.

Desde el punto de vista del enfoque metodológico, cabe aquí considerar el hecho de que hemos recurrido a formas consensuadas del lenguaje que, por su familiaridad, operan con un sentido práctico: metáforas, refranes, sentencias populares. Recurrimos a los discursos cotidianos para comprender su lógica de argumentación y su modo de operar en las prácticas discursivas de la vida social. Una de las notas características de los juicios subjetivos es que sus afirmaciones se conciben como verdades indiscutidas en prácticas sociales. Apelando a estas formas naturalizadas de lo social y pidiéndole opinión al profesor, por un lado, éste puede tomar cierta distancia de sus propias creencias. De todas maneras, es preciso advertir sobre los límites de esta auto-reflexión ya que se produce en un contexto donde resulta inconsciente, desde el punto de vista social, la matriz cultural que subyace a sus juicios.

Las representaciones subjetivas de los profesores: un análisis de la producción de los adjetivos y de las ideas sobre el talento

Uno de los hallazgos interesantes de la investigación, en los que profundizaré en esta oportunidad, es acerca de la producción de adjetivaciones de la inteligencia que han producido los profesores entrevistados. Al respecto me referiré a las siguientes cuestiones:

1. Los sinónimos y sus antónimos.
2. Las ideas sobre el talento y el don

1. Los sinónimos y sus antónimos

En un momento inicial del análisis de las entrevistas, hemos trabajado con los sinónimos y los antónimos del “alumno inteligente”, primero por separado, y luego hemos reconstruido los pares; en todos los casos, interpretamos a partir de las categorías formuladas por los propios entrevistados. Desde nuestra perspectiva, estos términos son adjetivaciones o atributos, en el sentido de atribuciones, con un contenido expreso y uno implícito. Así, a diferencia de los usos del diccionario, poseen una racionalidad práctica y una matriz de significación oculta.

Los sinónimos son aquellos términos o expresiones que, para los profesores entrevistados, tienen una misma o muy similar significación; por su parte, los antónimos establecen las diferencias, las distancias, respecto de un cierto término, en nuestro caso la inteligencia. Ambos, sinónimos y antónimos, aluden al repertorio con el que los profesores categorizan a los estudiantes.

Una primera lectura de las adjetivaciones nos permite reconstruir tres dimensiones, a saber:

Dimensión 1: La inteligencia del alumno significada por los profesores como cualidades intelectuales. En este grupo se reúnen los sinónimos brindados por los profesores que aluden predominantemente a las características del proceso o a los resultados del estudiante en el ámbito cognitivo-académico. Utilizan los profesores adjetivaciones tales como: *brillante, con coeficiente intelectual para aprender, normal*, entre otras.

Dimensión 2: La inteligencia del alumno significada por los profesores como cualidades prácticas. En este grupo se reúnen los sinónimos brindados por los profesores que aluden predominantemente a las características vinculadas a la resolución práctica de situaciones o problemas. Utilizan los profesores adjetivaciones tales como: *resuelve los problemas, usa sus herramientas para adaptarse a nuevas situaciones, resuelve problemas prácticos*, entre otras.

Dimensión 3: La inteligencia del alumno significada por los profesores como cualidades personales. En este grupo se reúnen los sinónimos brindados por los profesores que aluden predominantemente a las características vinculadas al trabajo escolar y al esfuerzo por aprender. Utilizan los profesores adjetivaciones tales como: *busca superarse, trata de superar sus dificultades, voluntarioso, estable emocionalmente*, entre otras.

Sinónimos de inteligencia

<i>Dimensiones</i>	<i>Frecuencias</i>
Como cualidad intelectual	39
Como cualidad práctica	17
Como cualidad personal	5

Total de entrevistas = 61

Como se puede observar, gran parte de los profesores entrevistados identifican a los “alumnos inteligentes” como aquéllos que poseen atributos en el plano intelectual o cognitivo-académico, en menor medida se han referido a las virtudes de resolución práctica y, en un nivel más postergado aparece la inteligencia asociada a las características de personalidad. Las ideas que expresaron algunos profesores al fundamentar los sinónimos escogidos para el “alumno inteligente” establecen una suerte de parámetros de normalización o varas del aprendizaje, donde los atributos intelectuales aparecen como predominantes en la comparación/contrastación entre los estudiantes.

Al respecto, se puede resaltar la noción que identifica al “alumno inteligente” como un “alumno normal” o bien con un “coeficiente intelectual” que se constituye en la medida del aprendizaje y el éxito o fracaso escolares. La capacidad intrínseca, el CI, esto es, el “nivel” intelectual (nivel máximo/mínimo) concebido como parámetro de normalización, marcaría para algunos entrevistados los puntos de partida para el aprendizaje escolar.

Dos ejemplos:

Un alumno normal, ¿qué sería para mí lo normal? Un chico que uno le explique al nivel, en el escalón que él está y que lo entienda normalmente, porque cuando uno habla en unos términos que son para que entienda una persona que es subcapacitada o subeducada —no sé como decirlo— y a veces no lo entiende. (Hombre, 51 años, antigüedad docente 13 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo.)

Sería el coeficiente intelectual que podría tener una persona para aprender, pero por otro lado también es la capacidad para actuar. (Mujer, 58 años, antigüedad docente 33 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal.)

Algunos estudiantes, según un profesor entrevistado, suplirían con el esfuerzo la incapacidad de base; así es que:

[Inteligente es] alguien que trata de superarse constantemente, ahora se me viene a la cabeza el programa de TV *Corky*. Para mí ese chico con síndrome de Down era muy inteligente porque constantemente buscaba superarse. (Hombre, 29 años, antigüedad docente 9 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio.)

Otras formas de adjetivación sobre el “alumno inteligente” se vinculan a esta perspectiva naturalizada de la inteligencia, apelando en estos casos los profesores a las siguientes metáforas o imágenes como recurso discursivo:

- Tiene luz.
- El que tiene el don natural.
- Brillante.

El supuesto brillo, la luminosidad, son características que para ciertos profesores emanan de los estudiantes calificados como inteligentes. Podría pensarse que, por contraste, existen alumnos opacos, oscuros: una suerte de juego de luces y sombras. Aquí se verifica cómo la distinción opera por contraste; por esta razón, los antónimos del inteligente permiten observar estas zonas de negatividad de los veredictos escolares. Al mismo tiempo, se podría afirmar que el sentido común caracteriza con mayor facilidad los rasgos negativos de una propiedad abstracta, como lo es la inteligencia, que por sus notas positivas.

Los antónimos del “alumno inteligente” que han brindado los profesores son, literalmente:

Incapaz/ Se bloquea/ Abandonado/ No le importa/ No se cuestiona nada/ Sólo repite/ No es creativo/ Le cuesta más captar ideas/ Encerrado/ No reconoce sus dificultades/ No intenta resolver los problemas presentados/ Soberbio/ No tiene voluntad/ Se la cree/ No se abre a otras opiniones/ Acepta sin cuestionar/ Apático/ El que repite la consigna, el transcriptor/ El que no tiene el don/ No estudia/ No presta atención/ Ineficiente/ Vago/ Necio/ Desordenado en el razonamiento/ No usa la inteligencia para resolver situaciones/ El que no es perseverante/ Subcapacitado/ Subeducado/ Chico con problemas/ Displaciente/ Resuelve de manera mecánica/ Espera todo servido/ No sabe/ No puede encarar los problemas/ Poco desarrollado/ Poco intelecto/ No se sabe desenvolver/ Inútil/ Lento mentalmente/ Estúpido/ Haragán/ Usa sus aptitudes en beneficio propio y no del grupo/ No razona/ Violento/ Le cuesta resolver situaciones/ La situación nueva lo perturba/ No puede valorar sus propios recursos/ Esforzado/ Ido/ Relegado en su entorno familiar/ Perverso/ Lento.

Algunos de los profesores entrevistados reconocieron las consecuencias del carácter directo y brutal al proponer los antónimos del “alumno inteligente” y expresaron cuestiones del tipo:

¡Ay! ¡No quiero ser muy cruel! Ponele incapaz. (Mujer, 41 años, antigüedad docente 11 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio.)

Las adjetivaciones más peyorativas han sido:

- Inútil.
- Estúpido.
- Perverso.

El antónimo de “alumno inteligente” adjetivado como “perverso” alude a una cuestión moral; de hecho, la perversión alude a la inmoralidad. Esta constatación permite interpretarse sobre la base de la creencia social que asocia al delincuente como un individuo de baja capacidad cognitiva o bajo CI, tesis a su vez sostenida por el enfoque del determinismo biológico.

Antónimos de inteligencia

<i>Dimensiones</i>	<i>Frecuencias</i>
Características vinculadas a lo intelectual	35
Características vinculadas a la personalidad	16
Características vinculadas a la falta de esfuerzo	9
No hay alumnos “no inteligentes”	1

Total de entrevistas: 61.

Como se observa, en los antónimos del “alumno inteligente”, al igual que en el caso de los sinónimos, las cualidades vinculadas a lo intelectual ocupan un lugar predominante. Lo que surge como novedoso es que las características vinculadas a la personalidad del alumno aparecen con mayor frecuencia en los antónimos. De este modo, se le adjudica la negatividad a la individualidad del alumno.

A su vez, el sinónimo del “alumno inteligente” que brindan los profesores tiende a estar más ligado a lo aceptado convencionalmente, esto es, a lo que se espera que destaque como virtud escolar en sus alumnos, en función de su quehacer profesional.

Por lo anterior, el significado implícito del término “inteligencia” está dado en la producción de antónimos donde el uso de eufemismos es menor y se recurre a adjetivaciones más brutales y directas. Ello significa que hemos encontrado que las notas de distinción aparecen en los

antónimos. Esta consideración también conlleva un aporte central a los rasgos del sentido común profesoral: la diferencia en tanto subalternidad se expresa en la negatividad.

De lo anterior se desprende que los antónimos de un constructo particular, como lo es la inteligencia, “dicen más” que los sinónimos (es decir, portan un plus de significación) acerca de las representaciones de los profesores. El rechazo, la negatividad (el antónimo, el opuesto) pone en evidencia lo que se cree, la creencia implícita del profesor. Estamos en condiciones de afirmar, entonces, que se visibiliza en esta carga negativa de los antónimos una de las formas sutiles de expresión del rechazo del profesor hacia ciertos alumnos.

La dicotomía o los pares contruidos a partir de los sinónimos y sus opuestos ponen de relieve esta misma cuestión. Es el lado negativo del par el que expresa el sentido más profundo, y más inconsciente desde un punto de vista sociológico, que otorga el profesor a la inteligencia del alumno.

Al mismo tiempo, un hallazgo relevante es que un mismo sinónimo puede combinarse con antónimos diferentes o un mismo antónimo puede asociarse a diversos sinónimos, como lo muestran los casos siguientes de pares dicotómicos expresados por los profesores; y, entonces, la misma adjetivación adquiere un sentido diferente en combinación con otras. Tales son algunos de los casos:

- Resolución de problemas / Bloqueo.
- Resolución de problemas / Desinterés-abandono.
- Trabajador / Soberbio.
- Autocrítico/ Soberbio.
- Trabajador / Displicente.

Por su parte, algunos pares expresan formas directas de deslegitimación de las posibilidades de los estudiantes; mientras otros las legitiman con adjetivaciones tales como “completos”, “normales”, “sabios”, “aplicados”. Las comparaciones se establecen bajo estos parámetros:

- Completo / Inútil.
- Normal / Anormal.
- Sabio / Lento mentalmente.
- Aplicado/ Haragán-vago

De lo anterior, se puede interpretar que las adjetivaciones y sus combinaciones se presentan ya no como términos usuales de carácter neutral de diferenciación entre los estudiantes, sino más bien, como juicios escolares con sentidos diversos, los cuales describen a la vez que podrían operar como predictores de los desempeños de los estudiantes.

Pares dicotómicos de los sinónimos y antónimos
del “alumno inteligente”

<i>Dimensiones</i>	<i>Frecuencias</i>
Cognitivo-académica	38
Valores o cualidades personales	15
Disciplina escolar	8

Total de entrevistas: 61.

En la producción de taxonomías bipolares se puede observar, en las dimensiones de la tabla, que adquieren relieve —además de las cualidades intelectuales o cognitivo-académicas y de las virtudes personales— las formas interiorizadas de la disciplina escolar por parte de los alumnos.

Un resultado significativo del análisis de los pares alumno inteligente/no inteligente es que los profesores dan contenido a ese constructo por comparación entre los estudiantes. Así, la inteligencia une y separa a la vez a los estudiantes, esto es, actúa como parámetro que asemeja a los iguales o próximos y distancia o rechaza a los diferentes. El conocimiento de las representaciones subjetivas permite lograr una aproximación a la línea de demarcación que establecen los profesores al interior del universo estudiantil. Mencionemos, además, que por su propia naturaleza, dichas representaciones tienden a simplificar, a economizar, a condensar, aquello que se percibe. Las distancias o proximidades parecen percibirse como definitivas ocultando los matices y singularidades entre los individuos o los grupos.

Se podría hipotetizar de lo descrito, que la distinción naturalizada entre inteligentes/no inteligentes, en referencia a los estudiantes, se presenta como una absolutización de la diferencia. En definitiva, considerar a la inteligencia como atributo personal o capacidad intrínseca produce esta absolutización al desconocer el carácter relativo de toda comparación.

2. Las ideas sobre el talento y el don

En varios momentos de la entrevista realizada a los profesores hemos explorado en torno de sus opiniones e imágenes acerca del talento. Uno de esos momentos se refirió al párrafo seleccionado de la “educación de los talentosos” que refería a que existen talentos naturales que la escuela de masas desaprovecha. Más de la mitad de los profesores aceptó la existencia del talento, en algunos casos asumiéndolo como natural y en otros casos no, tal como se observa en los fragmentos siguientes.

Pienso que algunos se destacan inminentemente del resto, ahí es donde yo los encuadraría como niños talentosos, pero que tenemos que tener cuidado a quiénes citamos como tales. Yo pienso que en un aula es importante tener alumnos... si no los llamo *talentosos* los llamo *inteligentes* o *hacendosos*... Y eso me hace muy bien para que yo marque con el resto para ponerme a la par de estos chicos que son más cumplidores. Pienso que la mezcla de estos chicos hace bien a un curso, exceptuando a los muy, muy talentosos porque esos pueden llegar a aburrirse si uno va empujando a los demás, atrás de ellos. (Mujer, 58 años, antigüedad docente 25 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio.)

Es un tema muy áspero el de las capacidades especiales. Yo como músico me formé en un ámbito que trata de detectar al máximo, en todos los sentidos, el talento, así que por ahí [tal vez] esté un poco resentido en este aspecto. Pero no sé si es tan así como lo plantea este señor, sin duda que hay capacidades que no están explotadas, pero tendría que leer más sobre el tema e informarme. No estoy tan de acuerdo. (Hombre, 35 años, antigüedad docente 15 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio.)

Puedo decir que para mí no existe el talento natural, creo que el talento se tiene que dar en el ámbito que decía Vigotsky, de proximidad que viene del medio y que se desarrolla y que crece justamente dependiendo del medio donde se encuentre. Pero arrancando desde “creador de una escuela para chicos talentosos” con eso sólo podemos decir que entre chicos talentosos y talento natural es una combinación bastante peligrosa. El 25% creería que se refiere a la población talentosa y que el resto entonces no lo es, con lo cual estaría siguiendo la línea de que el talento natural bien para el que lo tiene y el que no lo tiene ni siquiera necesita una calidad educativa como para desarrollarla. Solamente habría que fomentar ese 25%, eso es lo que interpreto. (Mujer, 34 años, antigüedad docente 12 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal.)

Yo creo que esta propuesta trasladada acá implicaría un cambio cualitativo... así como hay maestros, manuales para determinado nivel, acá los chicos están por debajo de ese nivel [...] Acá te suelen decir “no; esos libros es demasiado elevado”

y bueno para eso está el docente, que se tiene que tomar el trabajo de adaptarlos. (Hombre, 50 años, antigüedad docente 30 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal.)

De las opiniones y percepciones de los profesores se desprenden algunas cuestiones a resaltar, a saber:

- Uno de los profesores destacó lo beneficioso de la “mezcla” (entre talentosos y no talentosos).
- Otro profesor entrevistado consideró como peligrosa la combinación de los términos “chicos talentosos” y “talentos naturales” con relación a las consecuencias prácticas de esta homologación.
- Uno de los profesores se sirvió de la tesis de Rickart⁴ para justificar la necesidad de bajar a “nivel” de los alumnos su propuesta de enseñanza.

Se puede sugerir que las respuestas de los profesores confirman la polaridad que Bourdieu ha desarrollado como indicador de la distinción social (Bourdieu, 1991a). El talento es afirmado aunque se lo rechace, como puede verificarse en los protocolos anteriormente presentados.

Por su parte, la interpretación del mito platónico⁵ dio lugar a oscilaciones de los profesores, entre la aceptación de las capacidades individuales bastante definitorias y la necesidad de la concreción de la igualdad de oportunidades. Aquí es donde la tensión entre las nociones de determinación y libertad, perpetuación y cambio social, no se presentaron unívocamente.

Entre quienes expresaron desacuerdo con el contenido del mito se encuentran justificaciones como las que siguen.

Estas ideas corresponden a un Estado Antiguo, a una concepción antigua del Estado [...] sería contradictorio a los principios de la democracia. (Hombre, 42 años, antigüedad docente 6 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio.)

[...] en relación con lo de Sócrates, me parece una barbaridad si lo traemos a nuestros días pero, bueno, es como se pensaba en aquel entonces: el que nacía de cunas de clases altas nacía para mandar y el último —el esclavo— nacía esclavo y tenía

4. Se trata de un fragmento dado en la entrevista para opinión del profesor.
5. Presentado durante la entrevista.

sus descendientes que serían esclavos. Bueno, en cambio la escuela debería encarar un papel de cambio en ese sentido, de cambio social. (Hombre, 45 años, antigüedad docente 12 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo.)

Por lo que yo interpreto, relacionándolo con la educación, como que está el designio de que [...] seguir con el mandato que uno ha nacido, como el ambiente en que uno ha nacido, y ese mandato, como que hay que conservar la clase y todo... Y yo pienso todo lo contrario. La educación lo que hace es permitirle a todo el mundo igualdad de oportunidades y ser disparador de cosas que a lo mejor eran desconocidas hasta ese momento. (Mujer, 31 años, antigüedad docente 10 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio.)

Una respuesta representativa de adhesión al contenido del mito para dar cuenta de la práctica escolar es la que expresó este profesor:

[...] hay distintas capacidades dentro del aula que se tienen que tratar de equilibrar porque un docente en el aula recibe un poco de todo lo que te habla acá: el alumno brillante, el alumno no tanto, el alumno con medianas posibilidades. Creo que como docente tenés que tratar de poder lograr lo máximo de cada alumno antes que nada como ser humano y a partir de ahí vas a tener un conjunto, no te digo homogéneo totalmente, pero que va a perder un poco la distancia entre sí, se busca siempre un nivel medio... El de oro que siga siendo de oro y subir a los de abajo sin desmerecerlos dentro de lo que puede hacer. (Mujer, 54 años, antigüedad docente 25 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio.)

Ahora bien, al examinar en profundidad la totalidad de las entrevistas en diferentes tramos de la misma, podríamos ahondar en la presencia de lo que consideramos como “ideología naturalizada del don”.

La inteligencia parte de ser un don natural, que puede estar en un grado mayor o menor. Yo creo que todos tenemos un grado de inteligencia, ese grado de inteligencia que tenemos se desarrolla de mayor manera, de menor manera [...] hay inteligencia pero se desarrolla más o menos de acuerdo a la manera en que pueden ser desarrolladas a través de una etapa de vida. (Mujer, 54 años, antigüedad docente 25 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio.)

Es la posibilidad natural que tiene una persona para aprender rápidamente determinados procedimientos o análisis, es decir sin necesidad de un gran estudio. (Hombre, 43 años, antigüedad docente 20 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo.)

Es una capacidad, no crece ni disminuye, es un don con el que nace. No es que vaya a aumentar la inteligencia, puede aumentar el conocimiento, pero no creo que pueda aumentar la inteligencia. (Mujer, 45 años, antigüedad docente 22 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal.)

Como algo que todos tenemos y que tenemos que ir desarrollando toda la vida. Algo que tenemos por naturaleza que tratamos de desarrollarlo. (Hombre, 37 años, antigüedad docente 14 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal).

[...] la inteligencia como una cualidad intelectual, repartida de manera diferente entre las distintas personas [...] me parece que la inteligencia va mucho con la madurez, con los tiempos biológicos de cada uno. También es cierto que para cada época puede haber distintos grados de inteligencia, pero yo creo que algo tiene que ver con eso y con algunos incentivos externos, la sociedad, la familia, el grupo de pares, la institución a la que concurre. (Hombre, 42 años, antigüedad docente 22 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal.)

Por supuesto que no todos tenemos las mismas capacidades... pero, bueno, no están dadas solamente por la cuestión genética o de familia, sino que hay un montón de factores; entonces nosotros como docentes, creo que lo ideal sería tratar que cada uno pueda desarrollar el 100% de todas sus capacidades y tratar que esos alumnos puedan ver cuáles son las capacidades que más les gustan, para poder encaminarlos, para que no se la pasen estudiando un montón de cosas al divino botón. El departamento de música siempre trata de lograr la máxima capacidad, a veces ingresan porque les gusta mucho, pero a veces llega un momento determinado donde puede llegarse a producirse una lesión porque no está preparado físicamente. Se deja que todo el mundo entre, pero después como que hay que ser sinceros y decirle: “Bueno, mirá vos, por más que te guste mucho vas a poder estudiar pero no vas a poder ser [...]”. Yo mismo tengo mis limitaciones, las tengo que conocer. (Mujer, 29 años, antigüedad docente 8 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio.)

Como puede observarse en las ideas expresadas por los profesores, se alude a la inteligencia como:

- Un don natural que puede estar presente en diversos grados.
- Posibilidad natural para aprender.
- Un don con el que se nace.
- Una capacidad; ni crece, ni disminuye.
- Una facultad para aprehender.
- Una cualidad intelectual repartida de manera diferente entre las diferentes personas.

- Una potencialidad para comprender las cosas.

Es más, un profesor explicitó la concepción de que cada uno estudie de acuerdo a sus capacidades.

En las nociones de “talento” y de “don”, de acuerdo al análisis de las entrevistas realizadas, es donde se pone de relieve casi en estado puro la creencia social en un determinismo biológico. Los mismos profesores proyectan implícitamente esa visión sobre el futuro educativo de sus alumnos. El rechazo es también testimonio de la creencia del profesor respecto del talento: torcer el talento implica, primero, aceptarlo. Aquí es donde las creencias sociales parecen poner de relieve su eficacia simbólica.

Una reflexión

“Torcer los destinos de los estudiantes” es un modo de expresión que suelen utilizar los maestros latinoamericanos para referirse a las potencialidades de la escuela para tensionar los límites dados por las condiciones de origen de los estudiantes pertenecientes a los sectores más desprotegidos en nuestras sociedades.

En este trabajo he puesto de relieve ciertos mecanismos de las prácticas discursivas magisteriales —inconscientes, en un sentido sociológico—, que pueden entrar en contradicción con ese afán democratizador. La homologación entre las condiciones socioculturales de los alumnos y las condiciones naturales para aprender de ciertos individuos y grupos es una forma de discurso social que cristaliza las desigualdades. Este tipo de discursos transmuta las desigualdades haciéndolas pasar por diferencias individuales o grupales concebidas como naturales.

Avanzar hacia la desnaturalización de las creencias sociales del don o del talento natural no involucra sólo una denuncia en el plano ideológico, sino que también permite desmontar argumentos científicos falsos (como los del determinismo biológico) con los que se han formado históricamente los docentes. Si la capacidad de aprender no responde a un orden biológico concebido como innato e inmutable, la escuela y el maestro tienen mayor capacidad de intervención. La confianza en los estudiantes, componente básico para la democratización de la macropolítica escolar, podrá así re-situarse y conquistar mayores horizontes de intervención pedagógica.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (1991a). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- (1991b). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. y M. Saint Martin (1975). “Las categorías del juicio profesoral”, París. En *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, núm. 3. Traducción al castellano de Emilio Tenti Fanfani. (1988). Buenos Aires: publicado en castellano en la revista *Propuesta Educativa*, núm. 19. Flacso-Novedades Educativas.
- Elias, N. (1998). *Mozart. Sociología de un genio*. Barcelona: Península.
- Kaplan, Carina V. (2008). *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue.
- (1997). *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de sus alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lechner, Norbert (2002). *Las sombras del mañana: la dimensión subjetiva de la política*. Chile: Lom (colección Escafandra).
- Padua, Jorge (1996). *Técnicas de investigación aplicadas a las Ciencias Sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rosenthal, R. y L. Jacobson (1968). *Pygmalion in the classroom*. Nueva York: Rineheart and Winston. Trad. esp.: (1980). *Pígalión en la escuela*. Madrid: Morova.
- Sirvent, María Teresa (1995). “El proceso de investigación. Dimensiones del proceso metodológico”. Buenos Aires: UBA, Facultad de Filosofía y Letras.

III

Experiencias de atención a estudiantes en el marco de la diversidad

Asumir las diferencias: desafíos frente a la educación superior para sordos¹

Eliana Medina Moncada
Myriam Ramírez Ramírez
Liliana María Rendón González

Introducción

En los últimos veinte años, la Universidad de Antioquia (Medellín-Colombia) ha venido planteando políticas institucionales para facilitar el ingreso, permanencia y promoción de grupos minoritarios que tradicionalmente han estado por fuera de ella, como es el caso de las comunidades indígenas y afrocolombianas que cuentan con el Acuerdo Académico 236 del 26 de octubre de 2002, que plantea, entre otros beneficios, un puntaje menor al de la mayoría para ingresar y la asignación de dos cupos adicionales a cada programa.

Las personas ciegas también se han visto beneficiadas de acciones como el examen de admisión en braille y la sala de lectura Jorge Luis Borges de la biblioteca universitaria, que ofrece servicios de accesibilidad en información. Otro de los procesos exitosos es la eliminación de barreras arquitectónicas, por medio de la construcción de ascensores,

1. Este capítulo es un resultado del proyecto “Sueño de oportunidades: acceso a la educación superior para personas sordas” que fue aprobado en el 2005 en la Convocatoria Temática del Comité para el Desarrollo de la Investigación (Codi), Universidad de Antioquia, Medellín-Colombia. Desarrollado por Myriam Ramírez, Eliana Medina, Isabel Cristina Mejía, Angélica Tobón y Liliana Rendón; contó con el apoyo del Grupo de Estudios e Investigaciones Sobre Educación Especial (Gresee) y del Grupo de Investigación Pedagogía y Diversidad (Diverser) de la Facultad de Educación de esta universidad.

rampas y espacios específicos en el estacionamiento que facilitan la movilización de las personas en silla de ruedas.

Todas estas acciones llevaron a la creación del Comité de Inclusión (Acuerdo Académico 317, 2007), cuyas funciones, entre otras, son proponer políticas, planes, estrategias y programas que respetando los principios institucionales, favorezcan el acceso, permanencia y promoción de las personas que presentan habilidades o condiciones culturales diferentes al promedio de la población; asesorar y acompañar a las diferentes instancias universitarias; adelantar acciones que favorezcan transformaciones culturales al interior de la institución en pro de la inclusión y promover, apoyar y asesorar la investigación básica y aplicada referida a la inclusión.

Si bien la Universidad de Antioquia ha posibilitado a través de políticas internas el ingreso de comunidades minoritarias y la prestación de servicios para ellas, existen aún colectivos que no cuentan con estos beneficios; como es el caso de los *Sordos*.² En otros contextos nacionales ya hay una población representativa que cursa estudios superiores; como en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en Bogotá que desde el año 2003, lidera este proceso, a través del proyecto Manos y Pensamiento, estimado como una de las experiencias más valiosas del país, en la inclusión a la educación superior de estas personas. Actualmente cuenta con 70 sordos usuarios de lengua de señas colombiana (LSC), con el apoyo de 24 intérpretes.

En el siguiente texto expondremos, en un primer momento, los antecedentes a nivel teórico y legal del proceso de inclusión en nuestro país; posteriormente, la situación particular de la Universidad de Antioquia y las reflexiones generadas a partir de este estudio; finalmente daremos cuenta de conclusiones y recomendaciones encaminadas a orientar el ingreso de estas personas a la educación superior.

2. La palabra *Sordo* con “S” mayúscula, atiende a una convención adoptada por algunos científicos sociales Sordos y oyentes, norteamericanos e ingleses, para referir aspectos culturales de los sordos y describir la sordera como una experiencia visual; distinta a la misma palabra, pero con “s” minúscula, que señala a la sordera como una condición audiológica e inscribe a los sordos en la categoría de deficientes sensoriales.

Antecedentes

La historia de la educación de los sordos ha sido una constante narrativa *sobre ellos, sin ellos* (Medina, 2007). Una negación y silenciamiento de sus historias sobre sí mismos, sobre sus grupos de afiliación y su educación; dando como resultado representaciones, prejuicios y discriminaciones que los han encasillado en conceptos cerrados y/o distorsionados. Durante muchos años la población sorda se reflexionó desde una *concepción médica*, que enfatizaba en su falta de audición y en su imposibilidad de hablar; derivando de esta manera, prácticas educativas remediales que traían consigo una permanente percepción patológica de sí mismos y de la sordera, grandes desfases académicos en comparación con sus iguales oyentes, alto grado de analfabetismo, pocas oportunidades laborales y de participación en la vida social y política.

Dicha situación llevó a que los sordos, en nuestro caso del departamento de Antioquia,³ Colombia, difícilmente accedieran a la educación básica y media y por ende a la educación superior, lo cual explica la actual ausencia de los sordos usuarios de la lengua de señas colombiana en la Universidad de Antioquia; contrario a otras experiencias a nivel nacional en las cuales ya se ha iniciado este proceso de inclusión.

A partir de los años sesenta, el panorama internacional se transforma por el replanteamiento de las miradas sobre los otros y de éstos sobre sí mismos. En relación con las comunidades sordas, surgen trabajos antropológicos y lingüísticos que configuran una *perspectiva socioantropológica*, que las identifican en términos de alteridad, comunidades culturales minoritarias, más no deficitarias.

En el caso de Colombia, esta perspectiva se empieza a abordar en la década de los noventa con la educación bilingüe (Ramírez, 2007). En el año 1994 el Ministerio de Educación Nacional promulga la Ley General de Educación, y en su decreto reglamentario 2082 de 1996, se establece la integración de las poblaciones especiales al sistema educativo general. Dicha orientación legisló sobre la transformación gradual de las escuelas especiales a escuelas de educación formal o a unidades de atención integral (UAI) y aulas de apoyo especializado; permitiendo que la educación de los Sordos, anclada por muchos años bajo la óptica

3. Es uno de los 32 departamentos de Colombia, su capital es Medellín.

de la educación especial, se visibilizara en el contexto de la educación regular.

Posteriormente, con la emisión de la Ley 324 de 1996, el Congreso de la República aprueba algunas normas a favor de la comunidad sorda. En esta ley se reconoce la lengua de señas colombiana (LSC), como la primera lengua de la comunidad Sorda del país. En su decreto reglamentario 2369 de 1997, establece la necesidad de una educación bilingüe para los Sordos; y para asegurar el acceso y permanencia de los estudiantes en instituciones de educación superior de carácter estatal, señala que “se deben realizar ajustes necesarios para incluir los servicios de interpretación en lengua de señas-español y los apoyos y recursos necesarios, atendiendo a las particularidades comunicativas de los estudiantes Sordos” (Insor, 2004).

Las disposiciones legales lideradas por el Insor y la Federación de Sordos de Colombia (Fenascol), posibilitó abrir espacios educativos que antes no eran pensados para los Sordos. Este es el caso de la educación secundaria, media y superior. Las primeras experiencias en educación superior se inician en Bogotá; de ellas se reportan en la Universidad de San Buenaventura, seis sordos en el 2002, manifestando que el contexto universitario en general los desconocía e ignoraba sus particularidades; fueron evidentes sus dificultades en el español escrito, recurriendo al pago de clases particulares y al apoyo de tutores para la explicación de las diferentes áreas del conocimiento y del pago de los intérpretes, con el apoyo de sus familias.

Desde el punto de vista semántico, la LSC, con pocos años en el ámbito académico, carecía de un vocabulario pertinente a los nuevos conocimientos, los profesores no comprendían sus diferentes ritmos de aprendizaje, desconocían la existencia de la LSC y la necesidad de intérpretes;⁴ trayendo consigo dificultades en las relaciones maestro-intérprete, sordo-maestro, intérprete-sordo. Se constituyeron en un equipo de trabajo, no sólo para el pago de intérpretes y tutores, sino también para consultar en las bibliotecas, realizar los trabajos académicos, estudiar juntos y comprender lo escrito. Las diferentes temáticas

4. La modalidad educativa con intérprete se considera una alternativa de integración para sordos desde el Ministerio de Educación Nacional, donde dos grupos (oyentes y sordos) comparten una misma estructura y secuencia del plan de estudios. Para los estudiantes sordos el currículo está mediado por su lengua natural a través del intérprete de lengua de señas colombiana.

abordadas en su proceso de formación, fueron relacionadas con sus historias educativas de marginación y exclusión, lo cual facilitó procesos de comprensión, movilización personal y sensibilización con el colectivo de compañeros y profesores oyentes.

En el año 2003 ingresan otros Sordos usuarios de la LSC a universidades de Bogotá: la Universidad Nacional contrata un intérprete de LSC, para un estudiante Sordo que inicia el programa de Lingüística; la Fundación Universitaria Inpahu provee el servicio de interpretación a tres Sordos que se matriculan en el programa de Comunicación Social-Periodismo. En el 2004, el Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena),⁵ contrata a dos intérpretes para quienes ingresan al curso de Mantenimiento de Hardware y la Universidad Pedagógica Nacional vincula a nueve intérpretes para prestar el servicio a 30 sordos que cursan distintas carreras en su institución. A diciembre del 2008, cuenta esta universidad con 24 intérpretes y 70 estudiantes sordos, además de adaptaciones específicas relacionadas con la evaluación de ingreso: Prueba de Potenciales Pedagógicos (PPP), competencia comunicativa en LSC y castellano escrito; entrevista en LSC, con preparación y simulacro en las pruebas de ingreso.

La UPN desarrolla el proyecto Manos y Pensamiento, valorado como una de las experiencias más valiosas de inclusión de los sordos a la educación superior del país, posibilitando la cualificación y fortalecimiento de la LSC, fomentando sus capacidades críticas, analíticas, reflexivas y construyendo conocimientos hacia nuevas perspectivas y representaciones de sí mismos y de los demás.

Realidad en la Universidad de Antioquia

Como se refirió anteriormente, la Universidad de Antioquia, no cuenta hasta el momento con estudiantes Sordos usuarios de LSC. Por ello desde el Grupo de Estudios e Investigaciones sobre Educación Especial (Gresee), con el apoyo del Grupo de Investigación Diverser y el Programa de Licenciatura en Educación Especial de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, se han venido desarrollando

5. El Sena es un organismo estatal de formación para el trabajo.

proyectos en torno al ingreso de los sordos a la educación superior.⁶ Estos estudios han estado enmarcados en investigaciones de corte cualitativo con enfoques como la etnografía crítica y la investigación acción participativa, posibilitando la participación permanente de la comunidad sorda en las diferentes fases de la investigación, que ha contribuido a la toma de conciencia relacionada con su proyección hacia la universidad. Igualmente pretenden analizar las condiciones institucionales y representacionales en el ámbito universitario, en la perspectiva de equiparar las oportunidades y reconocer políticamente sus diferencias lingüísticas y culturales.

Con el proyecto “Sueño de oportunidades: el acceso de las personas sordas a la Universidad de Antioquia” se buscaba sentar lineamientos para plantear adecuaciones pedagógicas y curriculares en procura del acceso y permanencia de la comunidad sorda a los diferentes programas académicos ofertados por esta universidad. Este proyecto, arroja, entre muchas otras reflexiones: los imaginarios de los sordos relacionados con sus posibilidades de ingreso a la Universidad; las representaciones de la comunidad universitaria, ante la presencia de sordos en el campus y las ideas de compartir la cotidianidad cultural y académica con ellos.

Imaginarios de la comunidad sorda frente a la universidad

Para la gran mayoría de los Sordos de Antioquia, la universidad es una utopía. Quienes han culminado su formación básica y media, han manifestado no estar en condiciones de competir con el estudiantado en general para el ingreso, porque el tradicional examen de admisión se constituye en obstáculo; en la permanencia, estarían en desventaja en el acceso a los conocimientos de los programas académicos, por su precaria formación básica, por los vacíos conceptuales que la escuela les dejó y por la escasa competencia en su segunda lengua y en la lengua escrita:

6. Los proyectos de investigación adelantados han sido: Proyecto de Práctica Pedagógica “La ausencia de las personas sordas en la Universidad de Antioquia: una aproximación desde las representaciones sociales”, (Clavijo, Franco, González, Monsalve, Monsalve Villegas, Orozco, Ramírez y Vásquez, 2007); Proyecto de Práctica Pedagógica “Curso bilingüe para personas sordas: hacia la construcción de un espacio intercultural en la Universidad de Antioquia” (Ceballos, Giraldo, Ortiz y Zapata, 2008) y “Sueño de oportunidades: acceso a la educación superior para personas sordas” (Ramírez, Medina, Mejía, Tobón y Rendón, 2008).

Aunque soy egresado del bachillerato nocturno con intérprete, no me siento capaz de presentarme a la universidad, no porque sea sordo, sino porque lo que me enseñaron fue muy poquito, muchas cosas no entendía, y las tareas o las consultas no era capaz de hacerlas porque no sé leer ni escribir muy bien. (Participante Sordo. Taller, mayo 12 de 2007.)

[...] un gran porcentaje de Sordos no sienten interés por ingresar a la universidad, pues piensan que será muy difícil mantenerse por la falta de competencia en el español. (Taller con la comunidad sorda, enero 19 de 2008.)

Los Sordos viven en contextos mayoritarios oyentes, situación que los convierte en bilingües, pues se ven obligados a aprender la lengua escrita, como una necesidad para poder interactuar, acceder a la información, participar y comunicarse. La lengua escrita (que exige una enseñanza sistemática) es para estas comunidades su segunda lengua, en tanto que son usuarias de una primera: la lengua de señas. Desde esta perspectiva, es innegable que el examen de admisión a la Universidad de Antioquia no tiene en cuenta las particularidades lingüísticas y culturales de las comunidades sordas; su diseño, específicamente en la prueba de comprensión lectora, ha sido pensado sólo por y para personas que oyen, pues evalúa aspectos del español como lengua materna que no son parte de la cotidianidad idiomática de los sordos, como metáforas, hipérboles, parábolas y otros usos idiomáticos contextuales de uso pragmático de la lengua oral.

A pesar de las adversidades, hay quienes siguen perseverando en el deseo de incursionar en el ámbito universitario.

A los Sordos nos ven como personas discapacitadas, que no podemos trabajar ni estudiar en la universidad. Yo pienso que sí somos capaces de estudiar en la universidad, no me gusta que me tengan pesar; somos inteligentes y tenemos que despertar y demostrar nuestras habilidades para entrar a la universidad. Yo quiero estudiar Pedagogía. Ojalá que este proyecto nos abra las puertas de verdad. Falta mucha divulgación y motivación a los Sordos a que entren a estudiar a la universidad. También quiero que este proyecto sensibilice a toda la comunidad universitaria sobre quién es el sordo y su cultura. (Participante Sorda. Taller diciembre 13 de 2007.)

En unos dos años, me gustaría entrar a la Universidad a estudiar Pedagogía, para ser profesor de niños Sordos; porque los profesores de los niños Sordos, deben ser Sordos y no oyentes, porque la relación con los profesores oyentes es diferente por la comunicación. Pienso esforzarme mucho para ingresar a la Universidad, porque es muy difícil ingresar. Mi mayor interés es ser profesor. (Participante Sordo, grupo de estudio.)

Representaciones de la comunidad universitaria

La indagación realizada a miembros de los diferentes estamentos universitarios: docentes, estudiantes y personal administrativo, que dio cuenta de lo que piensan y sienten ante la inminente presencia e interacción con los sordos en la realidad académica, es un significativo indicador conducente a limitar o posibilitar su ingreso a la universidad. Este trabajo visibilizó las representaciones sociales de la comunidad universitaria sobre los sordos, que agrupamos en cuatro categorías particularmente: la incapacidad puesta en el otro, la universidad acogedora, choque cultural: asimilación y homogenización en la universidad y beneficio mutuo.

La incapacidad puesta en el otro refleja la manera como la comunidad universitaria los concibe, como seres en falta e incapaces de ingresar a una universidad:

[...] normalmente la persona que tiene una limitación visual, auditiva, motriz, etc., se le dificulta mucho el acceso desde la educación primaria en adelante, entonces, no es que la Universidad lo limite, sino que viene limitado de todo el sistema educativo. Generalmente el niño sordo rinde poco en la escuela, es un niño que si no le descubren a tiempo su sordera [...] como él no oye, la profesora entonces no le entiende, y seguramente pierde el año y entonces la familia prefiere sacarlo de estudiar, porque de pronto piensan que no va a servir para estudiar y lo pongan a trabajar o algo, pero no es porque la universidad lo limite. (Asistente Vicerrectoría.)

[...] la Universidad de Antioquia tiene un sistema para gente normal, no tiene un sistema para gente que no es normal. Medellín es una ciudad que no está hecha para gente que no es normal [...] si aquí llega un estudiante sordo, la universidad no está preparada para ello. (Jefe de Programa, Universidad de Antioquia.)

La percepción de discapacidad es una forma de discriminar a los Sordos, desde nuestras ideologías, creencias, percepciones, estereotipos e imágenes; opinando sobre ellos, sin conocerlos y con el antecedente de no haber interactuado o acercado a sus experiencias de vida.

La universidad acogedora. Esta categoría da cuenta de la necesidad de realizar *urgentes cambios* para recibir a los sordos, así lo expresaron nuestros interlocutores con propuestas de orden político y presupuestales, estrategias y acciones encaminadas a difundir y sensibilizar sobre su presencia; cambios administrativos, curriculares, logísticos, pedagógicos, técnicos y tecnológicos. Estas reflexiones, apuntan a reconocer que

las diversas comunidades existentes en la Universidad, la enriquecen, por lo cual, ella está llamada a generar una política para su fortalecimiento.

[...] primero una decisión política que piense objetivamente en favorecer estas poblaciones y derivado de ello tiene que haber una destinación presupuestal importante porque es un proceso bastante costoso, igual que se han hecho actividades de inclusión como adaptar la infraestructura para la accesibilidad de ciertas personas que tiene limitaciones en su motricidad. (Docente del Instituto de Educación Física y Deportes.)

[...] este proyecto tiene que convertirse en política de la universidad, porque lo que no sea política en la universidad se queda simplemente en experiencias que de pronto uno va resolviendo bien o mal, de muy buena fe, pero de buena fe se han cometido muchos errores; entonces yo creo que básicamente es que en Bienestar Universitario y que las estancias académicas se haga un programa en el que se vaya capacitando al personal docente para el supuesto caso en que tengamos en nuestra comunidad a personas de esta minoría. (Jefe de Departamento, Facultad de Artes.)

Choque cultural: asimilación y homogenización en la universidad. Los esfuerzos particulares de miembros de comunidades indígenas, afrocolombianas y personas ciegas han generado su ingreso a la universidad. No obstante, ésta no está preparada para garantizar un respeto a sus particularidades, tornando su estadía en procesos de asimilación y homogenización. Al respecto, el Grupo de Investigación Diverser de la Facultad de Educación, ha indagado sobre las situaciones de las comunidades indígenas que ingresan a ella encontrando aspectos como:

Aunque se reconoce la riqueza de algunos de los procesos formativos y la posibilidad de experiencias interculturales en la universidad, una queja generalizada gira alrededor de la poca articulación entre los saberes que se imparten en los distintos programas académicos y los saberes que se requieren para una mejor interacción con los entornos de la vida de las comunidades indígenas (Bustamante et al., 2004: 138).

Por otra parte, Bustamante (2004) plantea que en los últimos años la universidad ha ido cambiando su panorama social, lingüístico y cultural, pero que “dicha realidad es ignorada e invisibilizada bajo un modelo pedagógico autoritario y vertical que no permite dar cuenta de ella y, en su lugar, pretende homogeneizar, individualizar, asimilar, estandarizar y transmitir una única realidad, una sola voz, una experiencia considerada ‘la verdadera’ desde la perspectiva occidental” (Bustamante, 2004: 183).

Este estudio nos permitió confirmar en algunos docentes, los procesos de choque cultural que enfrentan las comunidades (como las indígenas) que llegan a la universidad:

Pues no sé, yo pienso que de todas maneras para ellos debe ser muy difícil ese choque cultural al que tienen que enfrentarse. Por ejemplo, muchos de ellos manejan otras lenguas, las costumbres son diferentes, igual que su idiosincrasia, y estar aquí en otra cultura... debe de resultar difícil que se adapten. Yo creo que por eso los negros y los indígenas se mantienen como en grupos, allí hablan y estudian. Yo pienso que es casi como una manera de no olvidarse de lo que son y de reencontrarse en su cultura aunque estén en otra. (Profesor de Fotografía y Pintura, Facultad de Artes.)

Algunos docentes están del lado de procesos asimilacionistas y homogenizantes, buscando eliminar los rasgos particulares de las poblaciones que llegan:

[...] por ejemplo traen demasiados esquemas de su cultura, como el trabajo en cerámica, con hilos y todo lo demás. Y hay que tratar, como con todos los estudiantes, a que quiten un poquito los esquemas que traen. (Profesor de Fotografía y Pintura, Facultad de Artes).

Estas interpretaciones nos permiten afirmar que esa visión asimilacionista y homogeneizante de la universidad es la consecuencia de hablar del otro sin el otro, sin conocer su historia y sus particularidades; se piensa que existen “diferentes” más no diferencias; se carece de una visión desde el contexto, en el que cada persona va construyendo sus identidades en relación con otras identidades, sin adscribirse a una característica específica.

Beneficio mutuo

Nos acostumbramos a ciertas normalidades o a que las cosas son naturalmente dadas, la educación es uno de los aspectos de la vida que ha sido permeada por esa idea, según la cual existen únicas maneras de educar, únicos parámetros de acceso escolar, únicas formas de ser y, por ende, únicas lógicas de pensamiento. Esto realmente corresponde a una forma particular de entender la vida, la que hemos heredado de la modernidad, desde un solo referente de hombre a formar; los modelos

que surjan en contraposición a esta idea, no son socialmente aceptados, están por fuera de la norma establecida.

Es en este eje de pensamiento que confluyen la mayoría de los sentires en el ámbito universitario, que nos convocan a la reflexión y a la confrontación de la idea fijada de que los Sordos son grupos de limitados; en la sordera se evidencia no una discapacidad, sino una diferencia de lógicas de pensamiento, de aprehensión del mundo y de construcción de saberes, que más que limitar o entorpecer el ritmo de la universidad, lo enriquece y le brinda nuevos elementos desde otros razonamientos, desde otros patrones de apropiación del mundo, otras temporalidades y espacialidades del ser humano que no hemos explorado, y que garantizarían, como lo señala el Plan de Desarrollo de la universidad, “Generación de conocimiento social útil, y mayor interacción con la sociedad para construir su proyecto de desarrollo”.

Sería espectacular porque aprendería esa lengua y no sólo eso, a utilizar mi cuerpo como elemento de expresión, de comunicación, que es una cosa que muy pocos logran [...] hacerse entender con el cuerpo y sin palabras [...] pues sin palabras articuladas, por las señas y los movimientos del cuerpo también son palabras. (Estudiante de Licenciatura en Artes, Facultad de Artes.)

Lo primero que se necesita es hacer que la gente conozca a los sordos y reconozca en sus manos una facultad hermosa para comunicarse, otra forma, simplemente eso, otra forma, como las formas que utilizamos los artistas para comunicarnos que son muy diversas, porque de lo que se trata es de eso, de expresar, de la forma que sea, pero decir algo [...]. (Estudiante de Licenciatura, Facultad de Artes.)

El ingreso de la comunidad Sorda a la universidad debe entenderse no sólo como una necesidad de acreditación,⁷ sino como la posibilidad de un enriquecimiento, como aporte desde su cultura, su lengua, sus experiencias de vida, su forma particular de ver el mundo a través de su experiencia visual y sus expresiones artísticas.

7. Al respecto, véase el informe del Primer Seminario Regional sobre la Integración de las Personas con Discapacidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Disponible en: <http://www.discapacidadcolombia.com/modules.php?name=News&file=print&sid=1122>.

Conclusiones y recomendaciones

El ingreso de los Sordos a la educación superior se convierte en un desafío que la Universidad de Antioquia debe asumir desde un reconocimiento político de las diferencias de la población colombiana, en relación con su diversidad étnica, lingüística y social y la afirmación de la educación como un derecho fundamental, esbozado en la Constitución Política Nacional.

Es necesario abrir espacios desde la universidad que permitan a los Sordos su ingreso, permanencia y promoción. Ellos reclaman el derecho a expresarse como son, que incidirán en cambios organizativos en los tiempos y en los espacios académicos, cambios conceptuales en la relación pedagógica, cambios actitudinales desde una perspectiva ética de la convivencia y el conocimiento cooperativo; aportando al fortalecimiento individual, comunitario y de enriquecimiento intercultural. La universidad no puede seguir dejando de lado esta realidad, debe, como enfatiza Skliar (2005) ser una universidad *hospitalaria* en el sentido de permitir al otro ser otro, contrario a una universidad *hostil* en la que le dice al otro cómo debe ser.

En este orden de ideas, las conclusiones y recomendaciones de este estudio se sintetizan a continuación:

- La inclusión de los Sordos en el contexto universitario, debe ser pensada como un encuentro entre identidades y representaciones diferentes, que posibilite a la comunidad universitaria acercarse a sus procesos particulares de construcción de conocimiento, al respeto y reconocimiento de su lengua, sus identidades, sus culturas, sus estilos cognitivos y sus modos de pensamiento viso-gestual, proveyendo entornos de interacción que se materialicen en las prácticas pedagógicas.
- La presencia e interacción con los sordos en la universidad moviliza cambios en las representaciones construidas históricamente.
- Es necesario que la Universidad de Antioquia y las instituciones de educación superior en general, tengan en cuenta que el castellano en su modalidad escrita es la segunda lengua para los Sordos, por ello requieren de una organización curricular que permita el acceso a otros medios y a otras formas de representación y evaluación.
- Es imprescindible replantear y modificar el actual examen de admisión, pues de no hacerlo se estaría en contra de las actuales políticas

educativas y culturales inclusivas internacionales y nacionales, que demandan equiparación de oportunidades para un grupo que históricamente ha estado relegado de los espacios educativos y sociales.

- Se deben proveer entornos que faciliten a los estudiantes Sordos su participación activa en la vida universitaria: en actividades culturales, recreativas, deportivas, académicas, entre otras.
- Proponer al Comité de Inclusión institucional la conformación de un centro de apoyo que brinde asesoría, capacitación, sensibilización y recursos bibliográficos a la comunidad universitaria que lo requiera.
- Es primordial establecer espacios académicos de fortalecimiento, desarrollo y mantenimiento de la lengua de señas colombiana y del castellano escrito, como segunda lengua para lo sordos, que potencie habilidades académicas a lo largo de sus procesos de formación.
- Es apremiante la cualificación del servicio de interpretación en Antioquia, a sabiendas de que los intérpretes son un puente comunicativo en el proceso educativo de esta comunidad.
- Fortalecer procesos de investigación interdisciplinaria y articular acciones desde diferentes facultades y programas, que aporten a los diferentes aspectos del proceso de inclusión de lo sordos a la educación superior.

La universidad, como lugar donde convergen multiplicidad de saberes, tiene la posibilidad de convocar a la reflexión y plantear propuestas que logren transformaciones en la sociedad, promotoras de equidad; ella se convierte en el espacio por excelencia para contribuir en el tema de accesibilidad y de inclusión, que enriquece sus discursos y sus prácticas, lo cual implica cambios desde el ser, la persona, la existencia, la diversidad.

Referencias bibliográficas

- Bustamante, L. (2004). "Encuentros y desencuentros entre culturas en la U. de A.: el caso de la comunidad nasa", En Zayda Sierra (ed.), *Voces indígenas universitarias. Expectativas, vivencias y sueños*.
- Bustamante, L., C. Chepe, M. F. Gaitán, E. Jacanamijoy, A. L. Rojas, Z. Sierra, R. J. Ulcue y M. Cabrera (2004). "La experiencia universitaria indígena en las universidades de Antioquia y Chocó", en Zayda Sierra (ed.), *Voces indígenas universitarias. Expectativas, vivencias y sueños*.

- Ceballos Carvajal, Jennifer Liliana, Leidy Tatiana Giraldo López, Isabel Cristina Ortiz Muñoz, y Pollyanna Zapata García (2008). *Curso bilingüe para personas sordas: hacia la construcción de un espacio intercultural en la Universidad de Antioquia*. Trabajo de grado, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Clavijo Zapata, Sandra, Lina Franco Mejía, Jennifer González Pérez, Yeimy Monsalve Correa, Elizabeth Monsalve Villegas, Catalina Orozco García, Blanca Nibia Ramírez Toro y Nancy Catalina Vásquez Zapata (2007). *La ausencia de la comunidad sorda en la universidad de Antioquia: una aproximación desde las representaciones sociales*. Trabajo de grado, Licenciatura en Educación Especial. Medellín, Universidad de Antioquia.
- Instituto Nacional para Sordos (2004). *Estudiantes sordos en la educación superior. Equiparación de oportunidades*. Bogotá: Insor.
- Medina Moncada, Eliana. (2007). *Subjetividades Sordas: encuentros y desencuentros en educación*. Tesis de maestría en educación. Medellín, Universidad de Antioquia.
- Plan de Desarrollo Institucional 2006-2016 (2006). *Una universidad investigadora, innovadora y humanista al servicio de las regiones y del país*. Universidad de Antioquia.
- Ramírez Myriam, Medina Eliana, Isabel Cristina Mejía, Angélica Tobón y Liliana Rendón (2008). “Sueño de oportunidades: acceso a la educación superior para personas sordas”, proyecto de investigación aprobado en el 2005 en la Convocatoria Temática del Comité para el Desarrollo de la Investigación (CODI). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Ramírez, P. (2007). “Educación bilingüe de los sordos: de lo clínico a lo socio-antropológico”, *Revista Internacional Magisterio*, febrero-marzo.
- República de Colombia (1994). Ley 115. Ley General de Educación.
- (1996). Decreto 2082. Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.
- (1996). Ley 324. Por la cual se crean algunas normas a favor de la población sorda.
- (1997). Decreto 2369. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 324 de 1996.
- Skliar, C. (2005). “Pensar al otro sin condiciones: desde la herencia, la hospitalidad y la educación”, en *Huellas de Derrida: ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires: El Estante.

Direcciones electrónicas

Primer Seminario Regional sobre la Integración de las Personas con Discapacidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Disponible en: <http://www.discapacidadcolombia.com/modules.php?name=News&file=print&sid=1122>.

Educación superior, exclusiones e inclusiones: algunas lecciones aprendidas y perspectivas de análisis en Colombia¹

Alexander Yarza de los Ríos

Introducción

Las conclusiones de la Conferencia Internacional de Educación (realizada en Ginebra, Suiza, en noviembre de 2008), recuerdan los retos de una educación inclusiva real y efectiva para todos y todas. En esta dirección, se plantea que:

La exclusión en educación es [...] un fenómeno de gran magnitud que no se limita a quienes están fuera de la escuela, porque nunca han accedido a ella o la abandonan debido a la repetición, la falta de pertinencia de la educación, los obstáculos económicos o las circunstancias de vida de los estudiantes. La exclusión también afecta a quienes estando escolarizados son segregados o discriminados por su etnia, género, su procedencia social, sus capacidades o características personales y a quienes no logran aprender porque reciben una educación de baja calidad (Blanco Guijarro, 2008: 6).

-
1. Este capítulo de libro hace parte de las reflexiones suscitadas a propósito del proyecto “Sueño de oportunidades: acceso a la educación superior para personas sordas” que fue aprobado en el 2005 en la Convocatoria Temática del Comité de Desarrollo de la Investigación de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Fue desarrollado por Myriam Ramírez, Eliana Medina, Isabel Cristina Mejía, Angélica Tobón y Liliana Rendón y contó con el apoyo del Grupo de Estudios e Investigaciones sobre Educación Especial (Gresee) y del Grupo de Investigación Diverser de la Facultad de Educación de esta Universidad. Además, han surgido de diferentes conversaciones en el Comité de Inclusión de la Universidad de Antioquia.

Los sistemas educativos nacionales todavía tienen pendiente la configuración de una educación con menos exclusiones, menos inequidades, menos desigualdades; en el contexto general de esta situación, se encuentran ineludiblemente comprometidas las instituciones de educación superior. Por consiguiente, debemos avanzar hacia la comprensión de nuestras realidades institucionales universitarias y favorecer la transferencia de las prácticas y reflexiones académicas para generar conocimiento compartido que apunte hacia la transformación educativa, así sea en un mínimo gesto, en la lucha por la democratización social de los saberes y la consecución de una vida digna.

Discusiones nacionales sobre la “educación superior inclusiva”

En las últimas dos décadas de reformas y experiencias educativas, pedagógicas y sociales en Colombia, se ha favorecido enormemente la integración de personas en situación de discapacidad, indígenas, afrocolombianos, raizales, entre otros actores sociales históricamente excluidos de los procesos de escolarización de la sociedad. Estas reformas y experiencias se han focalizado en la educación básica y media, tanto urbana como rural, del servicio educativo nacional (MEN, 2008).

Progresivamente, los procesos de integración a la *educación escolarizada* han permitido que estos actores puedan ingresar a la educación superior. Ahora no solo pueden aprender oficios y técnicas, sino que existe la oportunidad y se exige el derecho de acceder a una formación superior: técnica, tecnológica y profesional universitaria.

La educación superior, por tanto, tiene el reto y el desafío, además de la corresponsabilidad, de reflexionar sobre los procesos de inclusión de las poblaciones diversas para continuar avanzando hacia la consecución de una sociedad más justa y equitativa, en donde la educación sea un derecho y no un privilegio.

En esta dirección, el Ministerio de Educación Nacional ha realizado dos foros internacionales sobre educación superior inclusiva, trabajando en 2007 las discapacidades y en 2008 las comunidades indígenas y afrodescendientes. Los foros han servido para socializar lineamientos, perspectivas, investigaciones, iniciativas, reflexiones y generar debates alrededor de los procesos de ingreso, permanencia y culminación de las

poblaciones diversas.² La Universidad de Antioquia participó en ambos eventos compartiendo sus experiencias y puntos de análisis.

La Universidad de Antioquia: políticas, prácticas y procesos de inclusión³

En marzo de 2005, ante la ausencia de políticas claras para el ingreso y permanencia de personas en situación de discapacidad en nuestra institución, por recomendación del Consejo Académico se conformó una comisión temporal por la Vicerrectoría de Docencia. Luego de una primera reunión, se identifica la necesidad de asignar esta responsabilidad a personas con conocimiento y que hayan tenido algún tipo de experiencia en tal sentido en la universidad, conformando así un equipo de trabajo responsable de dar respuesta a los requerimientos de los estudiantes con discapacidad visual.

En el 2006, tal y como lo plantea en su Plan de Desarrollo 2006-2016, para la Universidad es claro que si bien el futuro de la región y la nación no se concibe al margen del avance de la ciencia y la tecnología, es fundamental alcanzar un desarrollo económico y social incluyente centrado en el ser humano; por ello, se identifica la necesidad de que la comisión se convirtiera en un ente permanente cuya función consistiera en generar políticas que prepararan y permitieran a la universidad comenzar a trabajar de una manera más planeada todos aquellos proyectos relacionados con el tema de la inclusión de poblaciones diversas, tal y como igualmente comienza a plantearse desde el Ministerio de Educación Nacional, dando origen al *Acuerdo Académico 317 de diciembre de 2007*, mediante el cual se crea el *Comité de Inclusión* como órgano

-
2. El I Foro Internacional “Un camino hacia la educación superior inclusiva” se realizó entre el 12 y 13 de agosto de 2007 en Bogotá. El II Foro trabajó el lema “Un camino hacia el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural” y se llevó a cabo entre el 9 al 10 de septiembre de 2008 en Bogotá. Ambos eventos permitieron generar espacios de reflexión y posicionamiento nacional del tema en la agenda pública educativa de las universidades, además de compartir experiencias significativas y analizar algunos retos que permitieran la construcción de agendas conjuntas que propendan a la disminución de las exclusiones, las desigualdades y las inequidades en la educación superior colombiana. Las memorias de los eventos se encuentran disponibles en: www.colombiaaprende.edu.co.
 3. Se puede ampliar esta información sobre las políticas, prácticas y experiencias sistematizadas en las diferentes dependencias de la Universidad de Antioquia en la siguiente página web: inclusion.udea.edu.co.

asesor y consultor del Consejo Académico y de la Administración Central y Descentralizada, cuya función es la de proponer políticas, planes, estrategias y programas en pro del desarrollo y cumplimiento de la inclusión de las personas que presentan habilidades o condiciones culturales diferentes al promedio de la población, y en razón de las cuales corren el riesgo de ser excluidas del servicio educativo, de la participación activa en la vida económica, social, política y cultural de nuestra comunidad.

En este sentido, en el marco del trabajo con grupos diversos, se ha generado la siguiente normatividad, en la perspectiva de la elaboración de políticas inclusivas:

- Acuerdo Académico 216 de 2002. Por el cual se establece el procedimiento de admisión para las minorías étnicas reconocidas por la Constitución Nacional.
- Acuerdo Académico 236 de 2002. Por el cual se unifica el régimen de admisión para aspirantes nuevos a los programas de pregrado y se define el sistema de cupos adicionales para aspirantes provenientes de comunidades indígenas y comunidades negras.
- Acuerdo Académico 292 de 2002. Por el cual se crea el Programa Especial de Ingreso a la Universidad para aspirantes a programas regionalizados, y se establecen las normas que lo reglamentan.
- Resolución académica 1731 del 23 de junio de 2005. Por el cual se establecen los requisitos de admisión para los aspirantes invidentes y limitados visuales.
- Resolución Académica 1852 de mayo 4 de 2006. Por la cual se establecen diferentes formas de aplicación del examen de admisión para la comunidad con discapacidad visual.

Como resultado de la participación de la Universidad de Antioquia, en el Foro Internacional de 2007, el Ministerio Nacional de Educación y Ascun (Asociación Colombiana de Universidades) seleccionaron a nuestra institución para que en el marco del convenio adquiriera el compromiso de replicar sus experiencias en aquellas universidades interesadas en el tema, posibilitando igualmente procesos de sinergia institucional a partir del intercambio de experiencias para la solución de dificultades similares y generando espacios para futuros proyectos conjuntos.

En tal sentido, los días 10 y 11 de julio del 2008, asistieron delegados de la Universidad del Tolima, Universidad Autónoma de Occidente y Universidad Industrial de Santander, como instituciones interesadas en la transferencia de la experiencia en inclusión de la Universidad de Antioquia. Bajo la modalidad de “lecciones aprendidas” se llevó a cabo una agenda estructurada de manera tal que les permitiera conocer en detalle cada una de las experiencias e iniciativas adelantadas en nuestra Alma Máter en la línea de la inclusión educativa. A continuación se referencia una síntesis de las experiencias compartidas organizadas desde las dependencias académicas de la universidad:

- *Vicerrectoría de Docencia. Departamento de Admisiones y Registro.* Un sistema de cupos especiales para indígenas y afrodescendientes y adaptación de pruebas de admisión para los aspirantes con discapacidad visual y discapacidad auditiva.
- *Vicerrectoría de Docencia. Comité de Inclusión.* Políticas institucionales de inclusión.
- *Vicerrectoría de Docencia. Sistema de Bibliotecas.* Las nuevas tecnologías de la comunicación y la información y el acceso a la información como apoyo en procesos de inclusión en la universidad (apoyo a docentes, estudiantes y directivos).
- *Vicerrectoría de Docencia.* La flexibilidad curricular como apoyo a la docencia en procesos de inclusión.
- *Vicerrectoría Administrativa. Departamento de Sostenimiento.* Realización y mantenimiento del proyecto “Un espacio accesible para todos”.
- *Museo Universitario (MUA).* Exposiciones y actividades con diferentes grupos poblacionales diversas (indígenas, invidentes, etcétera).
- *Bienestar Universitario.* Construcción del bienestar institucional desde el enfoque de la inclusión.
- *Facultad de Educación.* Culturas diversas y educación superior, además de discusiones y propuestas para el ingreso de sordos usuarios de lengua de señas a la universidad.
- *Regionalización.* Estrategia para la inclusión de poblaciones de zonas apartadas.
- *Comité de Estudiantes Ciegos de la Universidad de Antioquia (Cecudea).* La agremiación de estudiantes con discapacidad visual como estrategia de apoyo para su inclusión en la universidad.

El estudio comparativo realizado por Ingrid Sverdlick, Paola Ferrari y Analía Jaimovich (2005), sobre la desigualdad y la inclusión en la educación superior avanzó hacia la comprensión de las políticas de acceso (ingreso), la composición social del estudiantado y las políticas de acción afirmativa en los distintos sistemas de educación superior en Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México. Es importante señalar, siguiendo a las autoras, que las presencias (y ausencias) de actores sociales marginados y excluidos en las instituciones de educación superior están condicionadas por una historicidad de prácticas de discriminación, exclusión sistemática (material y simbólica) e inequidades en su experiencia previa en el sistema educativo general, es decir, en otros niveles del servicio educativo. De igual manera, se resalta que las dinámicas de las políticas de acceso-ingreso no siempre apuntan hacia la misma dirección que las políticas de acción afirmativa; de hecho, pueden ser opuestas en su implementación en la misma institución universitaria.

La Universidad de Antioquia ha intentado generar una resonancia o, si se prefiere, una solidez entre las políticas de ingreso y las acciones afirmativas de los actores sociales marginados (discapacidad visual, física y auditiva, negritudes, indígenas, población rural o habitante de zonas lejanas), desplegando un conjunto de prácticas y procesos que emergieron, la mayoría de las veces, como una *fórmula reactiva* ante la inminencia de las situaciones y retos de las presencias de la exclusión en la educación superior. Sin embargo, todavía no se llega a un acuerdo institucional sobre las concepciones, mecanismos y actores beneficiarios de la “inclusión”.

Algunas lecciones aprendidas y perspectivas de análisis

El proceso de sistematización de las experiencias de inclusión en la Universidad de Antioquia ha permitido visualizar algunas lecciones aprendidas que se constituyen en nuestro escenario básico de reflexión para las acciones y procesos futuros en la institución.

La atención a poblaciones vulnerables o actores sociales diversos no puede entenderse como un problema, sino que debería verse como una oportunidad de aprendizaje institucional.

En concordancia con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (Ángulo González, 2007), es necesario que las universidades tengan en cuenta el tema de la inclusión de grupos diversos como par-

te de sus programas de ampliación de cobertura y mejoramiento de la calidad (lo cual en sí mismo plantea dilemas y contradicciones entre los fines, los medios y las funciones sociales universitarias).

Bajo el enfoque de una “educación para todos” y con el fin de lograr que el derecho a la igualdad sea efectivo y real en el caso de las poblaciones diversas, son necesarias *medidas de discriminación positiva o acciones afirmativas*, es decir, la implementación de estrategias de apoyo diferenciadas que ayuden a equilibrar su situación compensando los efectos de la exclusión que de hecho afecta su plena participación y aprendizaje.

Más que un factor que determine el asumir o no el ingreso y permanencia de poblaciones diversas, el concepto de “autonomía universitaria” debe ser aprovechado por las instituciones de educación superior para la implementación de prácticas y proyectos diversos orientados a contribuir firmemente a la reducción de los procesos de exclusión social y educativa.

Los estudiantes pertenecientes a grupos diversos deben convertirse en los protagonistas de su propio proceso de inclusión, asesorando a las instituciones y aportando desde sus propias vivencias al mejoramiento continuo de los procesos.

Muchas de las iniciativas de inclusión que existen actualmente en las universidades surgieron de manera reactiva, trascendiendo en el tiempo sin ningún tipo de documentación de las mismas. Es necesario generar *una cultura de la sistematización de experiencias*, como punto de partida para la transferencia de las mismas.

Es necesario implementar *estrategias de seguimiento* a las distintas iniciativas de inclusión existentes en las universidades, con el fin de ir realizando los ajustes requeridos, garantizando así su pertinencia y generando elementos para la medición de su impacto en el mediano y largo plazo.

Las universidades deben implementar mecanismos para la identificación y caracterización de los estudiantes de los grupos poblacionales diversos, con miras a garantizar una mayor pertinencia, calidad y oportunidad en el acompañamiento en su proceso de enseñanza-aprendizaje, al mismo tiempo que se analicen las condiciones institucionales para la inclusión (de esta manera se correlaciona un enfoque centrado en el sujeto y un enfoque centrado en el contexto).

El factor presupuesto no debe convertirse en obstáculo para la implementación de estrategias de inclusión; en la mayoría de los casos, la

capacidad instalada y los recursos con que cuentan las universidades sirven como punto de partida.

Teniendo en cuenta una parte de la literatura existente en nuestro medio sobre las relaciones universidad e inclusión (Mato, 2008; Molina Béjar, 2007; Fourcade, 2007; Ramos Torres, 2007), se pueden visualizar algunas perspectivas de análisis que problematizan y profundizan las lecciones aprendidas por nuestra institución universitaria.

En primer lugar, se evidencia una *pluralidad semántica de la inclusión*, una amplitud de sentidos de la propia inclusión; desde las distintas acciones emprendidas en las instituciones de educación superior se puede observar la existencia de diversas perspectivas y significados sobre la inclusión y, por tanto, sobre las problemáticas de la exclusión, la desigualdad y la discriminación (Bausela Herreras, 2002). Por tanto, deberá analizarse institucionalmente la mencionada pluralidad y heterogeneidad para trabajar conscientemente en esa misma diversidad. No podemos pretender estandarizar o normalizar un concepto que intenta traducir un enfoque filosófico, unas prácticas, unas políticas, unas experiencias, unos fines.

En segundo lugar, se debe propender a la identificación de prácticas y acciones “potencialmente inclusivas” a partir de un riguroso análisis institucional, pudiéndose generar procesos de sistematización crítica de las prácticas y experiencias inclusivas para obtener un conocimiento organizado y riguroso de lo existente y proyectar acciones futuras. Las prácticas pueden organizarse según el *proceso educativo formal* de la institución: ingreso o acceso, permanencia y vida universitaria y culminación de estudios. Aunque, todavía queda abierta la pregunta sobre la propuesta de trabajar según el *Index for inclusion* (Sandoval et al., 2002) en políticas, prácticas y culturas, y sobre la necesidad de distinguir los ejes misionales universitarios en términos de docencia, investigación y extensión.

En tercer lugar, se debe adelantar la elaboración de políticas institucionales académicas y administrativas, implicando establecer un análisis de las condiciones filosóficas, contextuales y organizativas de la institución de educación superior para concertar la posibilidad de generar las políticas que garanticen el acceso, la permanencia (vida universitaria) y la culminación exitosa de la formación profesional. Asimismo, las políticas deben entablar un diálogo directo con los diferentes actores de la comunidad universitaria y con los retos planteados por los contextos-escenarios de actuación de la universidad. Desde el punto

de vista académico, se pueden suscitar debates sobre las tensiones entre la cobertura y la calidad, la flexibilización curricular y la rigidez formal de los conocimientos universitarios, la diversificación profesional y las demandas del mercado laboral, la formación por ciclos o la formación por núcleos y niveles, etcétera.

En cuarto lugar, de la mano de los medios de comunicación y las instancias encargadas de los procesos culturales en la institución de educación superior, se deberán producir mecanismos de divulgación, creación y resignificación de los sentidos (imaginarios y discursos) sobre las poblaciones diversas, además de favorecer constantemente el debate y el cuestionamiento sobre los procesos de exclusión-inclusión, inequidad-equidad y desigualdad-igualdad en la universidad.

En quinto lugar, consideramos que las “poblaciones diversas” tienen unas condiciones y necesidades singulares que deben ser tenidas en cuenta por las instituciones de educación superior. En esta dirección, las diferencias no son homogeneizadas, sino que se permite la coexistencia de la diversidad en un escenario común de oportunidades y condiciones mínimas que garanticen el derecho a la educación superior y una vida digna, por tanto, defendemos un enfoque relacional y diferencial de atención basados en los derechos.

Referencias bibliográficas

- Angulo González, M. V. (2007). “Lineamientos para una política en educación superior inclusiva”, en I Foro Internacional “Un camino hacia una educación superior inclusiva”. Bogotá: MEN.
- Blanco Guijarro, R. (2008). “Marco conceptual sobre educación inclusiva”, en 48° Conferencia Internacional de Educación. “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”. Una breve mirada a los temas de educación inclusiva: aportes a las discusiones de los talleres. Centro Internacional de Conferencias, Ginebra, 25 a 28 de noviembre 2008.
- Mato, D. (coord.) (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Venezuela: IESALC.
- Ministerio de Educación Nacional (2007). I Foro Internacional “Un camino hacia una educación superior inclusiva”. Bogotá: MEN.
- (2008a). El desarrollo de la educación. Informe nacional de Colombia. Bogotá: MEN.
- (2008b). II Foro Internacional Educación Superior Inclusiva. “Un camino hacia el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural”. Bogotá: MEN.

- Molina Béjar, R. (2007). “Exploración y análisis de modelos de inclusión para las personas con discapacidad en educación superior”, en I Foro Internacional “Un camino hacia una educación superior inclusiva”. Bogotá: MEN.
- Ramos Torres, D. (2007). “Discapacidad e inclusión en la educación superior de América Latina y el Caribe. Aproximaciones conceptuales y avances de incorporación en proyectos estructurantes del IESALC”, en I Foro Internacional “Un camino hacia una educación superior inclusiva”. Bogotá: MEN.
- Sandoval, M., M. L. López, E. Miquel, D. Durán, C. Giné y G. Echeita (2002). “Index for Inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva”, *Contextos Educativos*, núm. 5.
- Sverdlík, I, P. Ferrari y A. Jaimovich (2005). *Desigualdad e inclusión en la educación superior. Un estudio comparado de cinco países en América Latina*. Buenos Aires: LPP, Ford Foundation.

Direcciones electrónicas

- Bausela Herreras, E. (2002). “Atención a la diversidad en educación superior”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6 (1-2). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev61.html>.
- I Foro Internacional “Un camino hacia la educación superior inclusiva”. El II foro trabajó el lema “Un camino hacia el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural”. Disponible en: www.colombiaaprende.edu.co.
- Fourcade, M. B. (2007). “El proceso de integración en la Universidad Nacional de San Luis, Argentina”. *Revista Electrónica de Psicología Política*, vol. 5, núm. 15. Disponible en: http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1669-35822007000300006&lng=pt&nrm=iso&tlng=es.

IV

Experiencias de investigación en el marco de la diversidad cultural



La atención a la interculturalidad, una utopía en construcción: el caso de México

[...] lo normal y común es la diversidad y sólo desde un tratamiento común de la misma, desde las políticas de igualdad, desde los parámetros y respuestas educativas, dejamos de convertir la diversidad en algo aparte, excluyente y distinto. Las acciones basadas en la diferencia, todos lo sabemos, corren el riesgo de acabar segregando o asimilando (a la mayoría o colectivo dominante) las diferencias en el seno de los grupos (Gimeno, 1999)

Martha Vergara Fregoso

Introducción

Es evidente la gran variedad que existe en la sociedad actual; de esta manera, lo que antes se consideraba como *normal*, ahora se ha convertido en “diverso”; esto es el punto de partida para afirmar que la diversidad constituye actualmente la norma, no la situación excepcional. Por tanto, en estos momentos, si la norma es la diversidad, de ella hay que partir para cualquier planteamiento educativo realista. En este sentido se considera imprescindible tener en cuenta *lo diverso* para la estructuración del sistema educativo, si se quiere dar una respuesta apropiada a la población escolar.

Sinopsis

En el presente documento comparto algunas reflexiones sobre las implicaciones que tiene la diversidad cultural en el ámbito educativo, las cuales se desprenden del proceso y resultados de una investigación interesada en conocer las condiciones educativas interculturales que tienen actualmente la educación intercultural bilingüe en el estado de Jalisco, México.

El capítulo contempla seis apartados. En primer lugar se realiza un análisis sobre la conceptualización y algunos significados que tiene la diversidad cultural desde la política internacional, lo cual sirve de base para continuar con la descripción de la situación particular de un país, considerado como pluricultural, como lo es México. Posteriormente se procede al análisis de la función que tiene la interculturalidad, considerada como una expresión articuladora del reconocimiento de la diversidad cultural, étnica y lingüística. El documento continúa con la discusión del cómo la educación intercultural puede llegar a ser una estrategia para atender la diversidad cultural, donde de manera muy particular se presenta el caso de la educación intercultural en México y algunos de los hallazgos obtenidos a partir de la investigación realizada, para finalizar con la presentación de algunas recomendaciones para lograr una atención adecuada a la diversidad cultural a través de la educación intercultural.

La diversidad cultural vista desde la política

Se parte del supuesto de que la diversidad alude a la riqueza infinita de oportunidades, fuentes, referentes y espacios respecto a temas, problemas y soluciones, por lo que indudablemente es un elemento inagotable del mundo y a la vez impulsor permanente de cambio, innovación y desarrollo. La diversidad cultural supone la diferencia, el diálogo entre lo distinto y el establecimiento de canales recíprocos de comunicación, aprendizaje y experiencias. En tal sentido, la diversidad es fuente de creatividad, originalidad y cambio. Asimismo, asumimos que la diversidad cultural supone una fuerte dimensión colectiva que hace que los seres de la tierra se conciban en un amplio espacio de relaciones, existencias e interacciones. Es por ello que se puede considerar también como el escalón de la individualidad y del reconocimiento de la exis-

tencia del igual o del diferente con proximidad o lejanía, pero con el supuesto de formas de potencial coexistencia, bienestar y desarrollo.

Sin embargo, la diversidad aparece a partir del reconocimiento de los procesos de desigualdad social y segmentación cultural, lo cual genera diversos puntos de tensión que dificultan la consistencia social y política que el entramado institucional del Estado debe garantizar a sus ciudadanos en un contexto donde las exigencias de democratización, identidad y convivencia son, cada vez más, pilares fundamentales de toda opción viable y razonable de sociedad y de nación.

De acuerdo a la Declaración Universal emitida en París durante la 31ª sesión de la Conferencia General de la UNESCO el 2 de noviembre de 2001, la diversidad cultural:

[...] se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras [...]. Ya que amplía las posibilidades de elección que se brindan a todos; es una de las fuentes del desarrollo, entendido no solamente en términos de crecimiento económico, sino también como medio de acceso a una existencia intelectual, afectiva, moral y espiritual satisfactoria (UNESCO, 2002).

En ese mismo sentido, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) reconoce que la diversidad contribuye en realidad a reforzar la identidad de la nación, mantener la paz y fomentar el desarrollo, la democracia y el respeto de los derechos humanos. El Informe de la ONU defiende un enfoque alternativo que “respete y promueve la diversidad manteniendo, al mismo tiempo, la apertura de los países a los flujos de capital, bienes y personas. Esto exige políticas que [] reconozcan y respeten explícitamente la diferencia cultural y a la vez aborden los desequilibrios en el poder económico y político que originan la pérdida de las culturas e identidades” (ONU, 2006).

Los autores del informe tienden a definir la diversidad como un estado que puede ser positivo o negativo, dependiendo del marco político en que decida encuadrarse. Dicho de otro modo, que permita a las personas vivir su diversidad cultural para que pueda llegar a expresarse más o menos positivamente dependiendo del contexto sociopolítico.

Las autoridades públicas determinan este contexto mediante distintos enfoques, por ejemplo, el multiculturalismo y la interculturalidad.¹

La diversidad cultural en México

En México, la diversidad cultural se ampara en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Poder Ejecutivo Federal, 2002) que en el Artículo 2° establece que: “la nación tiene una composición pluricultural sustentada”, en la que se denominan pueblos indígenas a “aquellos que descienden de poblaciones que habitan en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas”. De aquí se desprende que los pueblos indígenas se caracterizan como comunidades que forman una unidad social, económica y cultural, que se encuentran asentadas en territorio nacional y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres. Más adelante, en el mismo Artículo 2°, apartado A, fracción IV, se menciona que es importante que los grupos logren “Preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyen su cultura e identidad.” (Vergara y Bernache, 2007: 4).

De igual manera, en el Artículo 4°, la Constitución reconoce que: “La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado”. Entonces queda establecido, desde nuestra Carta Magna, que la diversidad es un elemento central para la conformación de la sociedad mexicana (Vergara y Bernache, 2007: 4).

De igual manera en el Programa Nacional de Educación 2007-2012, se reconoce que México no es un país homogéneo en términos culturales y lingüísticos, por lo que el desarrollo y la transformación del país no implican arrasar con la identidad cultural de los pueblos nativos. Es

1. La interculturalidad aparece, más que como una posibilidad por realizar, como un desafío que se concreta en la complejidad de la vida cotidiana y las distintas relaciones que se establecen entre las culturas.

evidente que la cultura nacional se conforma de una diversidad de identidades de los grupos étnicos que integran nuestro país, de ahí la importancia de que nos reconozcamos como “diversos y comprendamos que el hecho de vivir en un país multicultural nos enriquece como personas y como colectividad” (SEP, 2001a: 46). El reto que enfrentamos como país es reconocernos como una sociedad pluriétnica y multicultural en un contexto democrático.

El tema de la diversidad cultural es prioritario dado que la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos reconoce la composición pluricultural de la nación mexicana, afirmando el derecho de las poblaciones indígenas a su propia vida cultural y a la protección y promoción de sus lenguas, costumbres y formas específicas de organización social, en los que radican los elementos definitorios de su identidad. Cabe señalar que en la Declaración de México sobre Políticas Culturales, de agosto de 1982 (Mundiacult), se definió la cultura como “el conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o grupo social. Ella engloba además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y creencias”.

Por lo anterior, pensar y atender la diversidad en México implica el reconocimiento de que la nación mexicana se caracteriza por la diversidad étnica, cultural y lingüística. Es necesario el reconocimiento, valoración y aprecio por la diferencia; además, este país es considerado como un país pluricultural, porque confluyen aproximadamente cien millones de personas con diferentes culturas, lenguas, géneros, religiones, etcétera. Niños, jóvenes, adultos, ancianos, mujeres y hombres que interactuamos permanentemente. Alberga a 62 grupos étnicos, que hablan más de 80 lenguas y dialectos autóctonos. En ella coexisten una población indígena que alcanza los 10.25 millones de indígenas con otros pueblos originarios que han migrado a México desde Centroamérica y con grupos de origen africano, pero también con una población numerosa y mayoritaria, diversa por sus orígenes, mestiza, con rasgos culturales que definen y asumen identidades peculiares y diversas. De esta manera, la propia Constitución Política mexicana nos define como una nación que “tiene una composición pluricultural”; definición que refiere inmediatamente a la presencia de los pueblos indígenas.

De esta manera, a partir de las luchas sociales, desde la década de los sesenta se desarrollaron en varios países² políticas públicas tendientes a garantizar el pluralismo cultural, que defendía la materialización simultánea de dos principios de la democracia: la igualdad y la no discriminación, por un lado, y el respeto a la diferencia por otro, por lo que la crítica a la sociedad multicultural incentivó el giro hacia la *interculturalidad*, presentada como la superación a las limitaciones y deficiencias del modelo del “pluralismo cultural”, y colocando su énfasis “en no olvidar lo que se tiene en común y en trabajar, además de sobre la igualdad de trato de oportunidades y respeto de la diferencia, en el conocimiento mutuo, al aprendizaje entre culturas, la cooperación” (Giménez, 2003: 160).

Por otro lado, Schmelkes (2003) afirma que nuestro país se caracteriza porque coexisten diversas culturas que interactúan entre sí, como es el caso de las culturas de los pueblos indígenas que con su variedad lingüística, sus cosmovisiones, su relación con la naturaleza y su filosofía de la vida contribuyen a la riqueza de nuestra sociedad mexicana. En este marco, emergen proyectos alternativos que irrumpen como propuestas inéditas y creativas, por ejemplo, el establecimiento de redes de organizaciones de la sociedad civil, que perfilan una nueva solidaridad a escala local y mundial y el apoyo a procesos autogestivos en torno a proyectos específicos desde la perspectiva de la diversidad y la interculturalidad.

La función de la interculturalidad en la diversidad cultural

Tal como se ha expuesto con anterioridad, el término de interculturalidad es relativamente nuevo en el lenguaje político y pedagógico, ya que se mueve entre dos extremos. Por un lado se aplica a la presencia de grupos cultural y étnicamente diferentes, casi siempre asociados a contextos marginales. Por otro lado, como un espacio ciudadano plural y diverso, pensado como un lugar de encuentro, donde se aprende no tanto porque haya uno que enseñe, sino porque hay muchos que construyen cultura confrontando sus propios conocimientos.

2. Principalmente en Canadá, Estados Unidos, Gran Bretaña y Holanda, quienes incorporaron el término a pesar de la no aceptación total de los ciudadanos en sus Estados de políticas de respeto a las diferencias entre personas, etnia, género y nacionalidad.

En este contexto, la interculturalidad surge como expresión articuladora del reconocimiento de la diversidad cultural, étnica y lingüística, ya que es entendida como un proyecto social amplio, postura filosófica y funcionamiento cotidiano ante la vida; porque es una alternativa que permite repensar y reorganizar el orden social, porque insiste en la comunicación justa entre las culturas como figuras del mundo y porque recalca que lo decisivo está en dejar libres los espacios y tiempos para que dichas figuras puedan convertirse en mundos reales (Panikkar, 1995).

Pensar en la diversidad cultural nos remite a la idea del reconocimiento de que vivimos en sociedades cada vez más complejas donde es necesario posibilitar el encuentro entre culturas. Lo intercultural puede ser entendido de varias formas: como ideal, asociado a movimientos de reforma, de renovación, de mejora de la enseñanza; o bien como una propuesta educativa, la cual está vinculada al intercambio, enriquecimiento mutuo, cooperación entre personas y grupos. Motivo por el cual la interculturalidad se convierte en un principio orientador de la vivencia personal en el plano individual y el principio rector de los procesos sociales en el plano axiológico social.

La interculturalidad implica el reconocimiento de nuestra identidad; ese elemental descentramiento para comprender y apreciar al otro,³ para percibirlo como sujeto que nos impacta desde su relación con la historia, el mundo y la verdad; y poder así hacernos cargo de su impacto (éticamente hablando) en el sentido de una invitación a entrar en el proceso de diálogo intercultural, como método para aprender a relativizar las tradiciones consolidadas como propias dentro de cada cultura y, ante todo, para poner en tensión su conservación y transformación, para posibilitar el conocimiento de la cultura propia y de otras culturas.

En México existen, de manera interdependiente, profundas asimetrías; entre las más visibles, sin duda, están la económica, la política —como la falta de voz—, la social —entendida como la ausencia de opciones—, la valorativa —que implica la discriminación y el racismo— y desde luego, la educativa, sobre la cual reflexionaremos en los siguientes apartados.

3. Se entiende por *otredad* la categoría que engloba la configuración de la identidad, en el sentido de que a partir de la existencia de “otros”, distintos al “nosotros”, es que se forma la personalidad de los sujetos

La educación intercultural, estrategia para atender la diversidad cultural

Una educación intercultural, de acuerdo a Basalú (2002), es una educación para y en la diversidad cultural y no una educación para los culturalmente diferentes, ya que implica establecer puentes entre personas y grupos que se consideran diferentes, no sólo desde una actitud de valoración de las diferencias, sino también desde el reconocimiento de lo que tenemos en común, en especial en los aspectos menos reconocidos socialmente. En este sentido la interculturalidad es todo un reto para la educación.

A través de la interculturalidad se puede lograr traducir el sistema de pensamiento de los sujetos para conocer la forma como perciben su quehacer como docentes y a los mecanismos mediante los cuales instrumentan su práctica cotidiana. De ahí la importancia de conocer las representaciones mentales que se manifiestan cotidianamente en acciones, comportamientos y actitudes al desempeñar un rol. Cabe señalar que durante la realización de la presente investigación, siempre estuvo presente que la interculturalidad cobra sentido y se torna imperativa si se desea una sociedad diferente, una sociedad verdaderamente democrática, porque es un punto de encuentro entre los actores de las diferentes culturas que por ella se rigen. Por ello, es imprescindible conocerse y comprenderse con miras a cohesionar un proyecto político a largo plazo.

De acuerdo a José Sarramona, la educación intercultural ha de lograr que “[...] el educando pueda desarrollarse en el seno de su propio contexto cultural, sin ningún tipo de discriminaciones, ni de limitaciones [...]” haciendo posible una “[...] educación respetuosa con la diversidad cultural que incluya la posibilidad de cultivar plenamente la cultura propia como garantía de identificación personal para el sujeto y de pervivencia cultural para el grupo” (Sarramona, 1993: 34-35).

La educación intercultural en México

En la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el Artículo 2º, se reconoce la composición pluricultural de la nación mexicana “sustentada originalmente en sus pueblos indígenas”. A través de esta Carta Magna, se garantiza el derecho de los pueblos indígenas para preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y cultura, así como

se enuncia la obligación gubernamental de establecer políticas e instituciones sociales orientadas a alcanzar la igualdad de oportunidades, la eliminación de prácticas discriminatorias y el desarrollo integral de sus pueblos y comunidades con la participación activa de los propios indígenas. De ahí que la actual política educativa del país asuma que la educación en y para la diversidad es intercultural para todos los mexicanos y mexicanas, a través de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo nacional.⁴

Como política educativa y como campo de conocimiento, la educación intercultural en México es reciente. Como discurso de política educativa, la educación intercultural en este país atiende al desarrollo histórico que ha tenido el sistema educativo mexicano respecto de la diversidad cultural, étnica y lingüística. Por tal, “la educación intercultural bilingüe (EIB) fue adoptada en 1990, cuando sustituyó al modelo de educación bilingüe bicultural (EBB) vigente desde la creación, en 1978, de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI)”. Así, en México, la educación intercultural está estrechamente vinculada con la educación indígena y el medio rural donde se realiza de manera casi exclusiva la atención a poblaciones indígenas (Bertely, 1998b: 87).

Cabe señalar que antes de modelo de educación bilingüe bicultural (EBB), las políticas educativas para el medio indígena estaban centradas en la castellanización —entre los años de 1950 y 1980—, se prohibía el uso de las lenguas indígenas en el ámbito escolar porque se les consideraba como simples dialectos y sin ningún valor relevante para la formación de los alumnos y para la sociedad nacional. Como propuesta alternativa se ha venido desarrollando la educación indígena destinada a los pueblos y comunidades indígenas, misma que ha transitado por tres etapas claramente diferenciadas.

La educación bilingüe bicultural (EIB) proponía el desarrollo equilibrado de las dos lenguas y el conocimiento de la cultura indígena a la par de la cultura nacional; esta propuesta emerge a partir del movimiento indígena de la década de los años setenta y de la toma de conciencia de los propios maestros bilingües y que la Secretaría de Educación Pública incorpora dentro de su programa educativo (1980-1990).

4. Para su instrumentación pedagógica, el gobierno de la República creó, en enero de 2001, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.

Posteriormente se presentó, durante la última década del siglo XX, la educación intercultural bilingüe, que se caracteriza por el reconocimiento de la diversidad como riqueza cultural y la necesidad de apropiarse, desde la escuela, el diálogo de saberes, de lenguas, de valores y de las distintas visiones del mundo, para el fortalecimiento de la identidad individual y colectiva de los pueblos indígenas, así como de la sociedad nacional en su conjunto con miras a construir un Estado-nación multiétnico, pluricultural, multilingüe y democrático.

Esta última tesis de la educación intercultural para todos marca un giro paradigmático importante pues se asume que la interculturalidad no es sólo para los pueblos indígenas sino para todos los habitantes del país (Gallardo, 2004).

De acuerdo a la Secretaría de Educación Pública en México, la educación intercultural es aquella que: “[...] reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias; procura la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos” (SEP, 2001: 11). Además es entendida como “aquella que favorezca la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español, y elimine la imposición de una lengua sobre otra” (SEP, 2001: 12). De esta manera, en la enseñanza se debe promover el uso de ambas lenguas, ya que son el medio de comunicación en un ambiente intercultural y no se debe privilegiar ninguna de las dos.

De igual manera, la educación intercultural implica:

[...] el conjunto de procesos pedagógicos intencionados, orientados a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales y de intervenir en procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural. Lo anterior supone el conocimiento profundo de la lógica cultural propia, pero también, el de lógicas culturales diferentes [...] (CGEIB, 2004).⁵

La educación intercultural bilingüe en México debe promover “la generación de condiciones sociales, administrativas y pedagógicas que garanticen su acceso, permanencia y logro educativo, considerando las

5. CGEIB: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, instancia que depende de la Secretaría de Educación Pública.

características, condiciones y capacidades reales del contexto educativo nacional, de cada centro educativo y del contexto social y cultural en que esté inmerso” (SEP, 2001: 12).

De acuerdo a lo anterior, en el caso de la educación en zonas indígenas en México, se ha orientado por las dos primeras etapas mencionadas: la alfabetización en lenguas indígenas y la educación bilingüe bicultural. En la primera se tiene como propósito educar de manera formal a los alumnos para enseñarles el español, las matemáticas y los valores de la cultura nacional. Sin embargo, este paradigma dominante no produjo los resultados esperados, por lo que actualmente se ha adoptado el paradigma de la educación intercultural bilingüe y el reconocimiento de la diversidad étnica.

La educación intercultural bilingüe pretende formar a los alumnos a partir de un reconocimiento de su propia lengua, su cultura y sus tradiciones, abriendo el horizonte educativo hacia la cultura nacional, pero respetando en todo momento la identidad cultural del estudiante y su comunidad.

En cuanto al campo de conocimiento, la noción de educación intercultural de acuerdo a Bertely (2003), está en la mesa de discusión académica actual, mientras que Schmelkes (2004) enfatiza que es una categoría que está en etapa de construcción y consolidación y para tener cierta claridad al respecto se hace necesario una revisión de lo que se ha dicho o escrito, para ir construyendo un patrimonio conceptual que permita la acción reflexiva y crítica del modelo que prevalece en la interculturalidad en México. Es necesario apuntar que ésta no es una revisión exhaustiva, sino un esbozo que da cuenta de la polisemia del término.

En México, la educación intercultural se enfoca a trabajar en tres niveles de desarrollo: cognitivo, afectivo y social; se busca que los alumnos de grupos étnicos reconozcan su cultura y la importancia de conservarla, para después promover su reconocimiento y respeto en la sociedad más amplia (Schmelkes, 2003). Uno de los objetivos de la educación intercultural es reformar a la escuela para que todos los alumnos alcancen la igualdad educativa. De tal manera que se requiere revisar los programas educativos, las estructuras y las prácticas para lograr una educación de calidad en las escuelas indígenas de nuestro país.

Es importante destacar que la educación intercultural no consiste sólo en la transmisión de un conjunto de contenidos y conocimientos básicos sobre la historia, las tradiciones, las cosmovisiones, los usos y

costumbres de otras culturas. Más bien, la educación intercultural implica la necesidad de generar actitudes y prácticas concretas que permitan una nueva relación entre los alumnos y los profesores. En este sentido, la interculturalidad en la educación no sólo tiene que ver con lo que se enseña, sino además en cómo se enseña.

La educación intercultural como campo de investigación

A continuación, se presentan algunos de los resultados de la investigación interesada en conocer las condiciones sociales e institucionales de las escuelas que atienden a la población indígena y que son responsables de la educación intercultural bilingüe en nuestro país. Para ello se analizan dos comunidades indígenas: huicholes y nahuas, los cuales se encuentran establecidos en el estado de Jalisco, México.⁶

A partir del reconocimiento constitucional de la pluralidad cultural de México, se puede decir que se han logrado importantes avances en el desarrollo de la interculturalidad en nuestro país, pero también se han presentado obstáculos para que ésta se desarrolle plenamente en los diferentes ámbitos de la vida nacional.

En México la pluriculturalidad es entendida como el reconocimiento y el respeto a los derechos de los pueblos indígenas, dejando de lado el reconocimiento de otras situaciones en donde actúan, entran en contacto, armonizan o divergen individuos o grupos sociales de culturas distintas, locales, regionales y urbanas que conforman al país. Esta situación resulta ser un gran obstáculo para que se logre la interculturalidad.

Después de haber realizado el análisis de la interculturalidad desde el marco normativo de la educación en México, se puede decir que la interculturalidad implica confiar en que es posible construir relaciones más racionales entre los seres humanos, reconociendo y respetando sus diferencias. Lo cual se contrapone con la sociedad actual —contemporánea—, porque vivimos en un mundo diverso donde en lugar de reconocer la diferencia como una riqueza y potencia, se tiende a la im-

6. Este proyecto de investigación se llevó a cabo durante un periodo de tres años, periodo comprendido entre enero de 2004 y diciembre de 2006. Estuvo integrado por los siguientes investigadores: Martha Vergara (coordinadora del equipo), Gerardo Bernache, Ilda Esparza, Ma. Guadalupe Cortés y Manuel Alcázar.

posición de una sola voz. En este sentido lo intercultural se contrapone con la tendencia homogenizante, culturalmente empobrecedora.

La educación intercultural bilingüe se plasma en un modelo ideal en los documentos normativos y lineamientos que rigen la educación básica en las escuelas indígenas. Las principales líneas que orientan la educación provienen de la Dirección General de Educación Indígena, dependencia federal de la Secretaría de Educación Pública en la capital del país. Es aquí donde se reflexiona y se propone el modelo a seguir a escala nacional en todas las regiones indígenas. Este modelo propone un marco general y un enfoque operativo que, en consecuencia, debe aterrizar en cada región indígena con elementos de la lengua, la cultura, tradiciones y costumbres propias de cada comunidad. La responsabilidad de llevar el modelo al terreno operativo y a la enseñanza cotidiana en la escuela recae en las dependencias estatales de educación y en el colectivo de profesores que ejercen la docencia en la región. Es en este nivel operativo en los estados, que la educación intercultural bilingüe no ha logrado consolidarse.

La educación intercultural bilingüe es una estrategia de enseñanza que se centra en fomentar el reconocimiento de la diversidad cultural y las características propias de los grupos étnicos; sin embargo, es importante señalar que si bien las bases teóricas de la educación intercultural bilingüe se han desarrollado a paso firme durante las últimas décadas, la realidad es que la educación que se imparte en las escuelas primarias ubicadas en zonas indígenas en México no siempre se basa en una perspectiva de interculturalidad.

La investigación confirma que en la realidad el nuevo enfoque de la educación intercultural bilingüe y sus objetivos no han pasado de constituir declaraciones ideales. A pesar de la nueva legislación en materia de educación, de derechos lingüísticos, de los acuerdos, los lineamientos y los programas de la Secretaría de Educación Pública, la práctica de la educación indígena sigue estando en una posición marginal y subordinada, continúa la docencia tradicional y como resultado el rezago educativo de las niñas y niños indígenas que asisten a la escuela primaria. Lo cual los convierte en grupos marginados y vulnerables.

Entre las líneas de acción que se plantean en el Programa Nacional de Educación (SEP, 2001a) están: “Lograr que las escuelas que ofrecen educación intercultural bilingüe operen adecuadamente, y se mejore sensiblemente el logro de los aprendizajes del currículo básico nacional, del bilingüismo oral y escrito, y del conocimiento y valoración de la

cultura propia”. Aquí es donde se encuentra uno de los mayores problemas en cuanto a la gestión institucional y a las prácticas cotidianas en la escuela indígena.

La educación intercultural bilingüe en las escuelas de estudio no se percibe como tal, sino que se realiza como una educación tradicional a la que se le añaden actividades de traducción y manejo de vocabulario en las dos lenguas.

En la práctica cotidiana, la enseñanza en las escuelas básicamente sigue reproduciendo la lógica y los resultados de la educación indígena que prevalecieron durante la segunda mitad del siglo XX. Tal modelo educativo buscaba la enseñanza del español y la integración de los alumnos indígenas a la cultura mexicana y a la sociedad nacional, dejando atrás su cultura, raíces e identidad. Si bien ahora el discurso de los profesores y de las instituciones educativas es incluyente y reconoce el valor de la diversidad étnica, tal reconocimiento no ha sido integrado de manera comprehensiva y sistemática en los programas de enseñanza de primaria y en la práctica docente. Se utiliza de manera permisiva y flexible la lengua nativa, pero falta integrar una estrategia articulada con los programas que resulten en el fortalecimiento de la lengua nativa en la lectoescritura y el impulso, desde la escuela, de la identidad étnica de los alumnos y su comunidad más amplia.

La educación en zonas indígenas se decanta en las acciones de los agentes educativos que confluyen en la escuela, es ahí donde se puede apreciar el impacto de la formación escolarizada. La realidad educativa va de la mano con las condiciones de pobreza y marginación en que viven las comunidades indígenas en México. En un estudio sobre la problemática de la educación indígena que fue realizado en el estado de Oaxaca a principios de los años noventa, se llega a la conclusión tajante:

[...] no existe un concepto de escuela bilingüe bicultural en las comunidades indias, pero sí la práctica didáctica de usar la lengua indígena como auxiliar en el salón de clase. Es claro que a los padres de familia les interesa la escuela porque enseña a sus hijos el español, a leer, a escribir y a hacer cuentas [...] En el plazo medio la escuela sirve, según ellos, para “progresar”, entendiéndose este concepto como la forma de dejar de ser indio. Es evidente que para la comunidad india la función básica de la escuela es la de enseñar el español (Aguilar, 1991: 231).

A pesar de sus buenos propósitos, la educación indígena funciona como una institución federal que consolida las relaciones asimétricas entre el Estado y la sociedad nacional, por un lado, y los diversos grupos étni-

cos, por el otro (Aguilar, 1991). Por su parte, Angélica Rojas (1999) ha señalado, en su estudio de la educación secundaria en una comunidad huichol, que los escritos sobre la educación intercultural se refieren a una utopía que podrá construirse en un futuro, ya que en la realidad es difícil de lograr por la falta de voluntad política en el sector educativo. Rojas refiere que para las familias es importante que los jóvenes asistan a la escuela secundaria para que aprendan el español.

La educación para los grupos étnicos minoritarios se debate entre los ideales de la educación intercultural bilingüe que ha adoptado la Secretaría de Educación y la práctica de la educación indígena en la realidad cotidiana en las escuelas primarias. En el caso de Jalisco, la educación en las zonas huichol y nahua, las propuestas idealistas y la realidad escolar están separadas por una brecha amplia, como se podrá apreciar en las siguientes secciones donde se presentan de manera sucinta los hallazgos de la investigación realizada.

El plan de estudios de la educación básica se mantiene vigente desde 1993. Este plan está orientado al contexto urbano que marginaliza tanto a las comunidades que viven en un contexto rural como a las comunidades indígenas. A más de siete años de la publicación del Programa Nacional de Educación (2001-2006), los objetivos educativos de la educación intercultural bilingüe no han pasado de constituir meros postulados, ya que los logros en la práctica han sido pocos.

De acuerdo a la revisión de las políticas públicas y el marco normativo, se puede apreciar una gran brecha entre los ideales de gran alcance que abanderan la educación intercultural bilingüe, por una parte, y la raquítica práctica cotidiana de enseñanza-aprendizaje en las escuelas indígenas, por la otra. Sería ingenuo pensar en que hay un responsable único de esta situación. Los maestros entrevistados reclaman que los padres de familia por lo general no tienen interés en la educación de sus hijos y que no apoyan los programas escolares. También señalan problemas estructurales en los mecanismos de gestión institucional dentro de la Secretaría de Educación, debido a los cuales ellos no reciben los recursos necesarios para una buena práctica, ni tienen un respaldo institucional firme. Los padres de familia hablan de que muchos maestros no tienen un compromiso, no están bien preparados y su ausentismo es regular.

Sin embargo, el peso de la responsabilidad por la conducción de un sistema que pueda brindar una educación de calidad a los niños indígenas recae en la estructura y el funcionamiento institucional del sistema educativo en México. Una institución que trabaja con una dinámica de

una jerarquía vertical, con poco trabajo colegiado y con un papel secundario asignado a la supervisión sistemática, a la evaluación de resultados y el desarrollo de mecanismos correctivos que permitan una mejora en el siguiente ciclo.

Algunas recomendaciones

En primer lugar, considerar la interculturalidad como una dimensión a lo largo de la cual se sitúa cada una de las propuestas formuladas para brindar un servicio educativo a grupos diversos. Para lo anterior, es necesario que la educación impartida por el Estado conozca, respete y valore las diversas culturas que comparten el territorio, situándolas en pie de igualdad. A la vez de que se promueven los valores y actitudes fundamentales para el diálogo intercultural, como son: la tolerancia, la solidaridad, la importancia de la otredad, el respeto a los derechos humanos y la dignidad de las personas. Ello lleva a que la educación que imparta el Estado no tienda a imponer una cultura determinada o subordinar las culturas minoritarias a la cultura nacional. Se recomienda, entonces, abordar la diversidad cultural en el proceso educativo, no como elemento segregador o diferenciador, sino como elemento enriquecedor, integrador y articulador.

La educación intercultural debe tener un enfoque global y un propósito; lo global refiere al sentido de incorporar las propuestas educativas en proyectos de carácter social, y el propósito expresa un proyecto de establecimiento de relaciones igualitarias entre culturas, por ello es necesario facilitar y promover procesos de intercambio, interacción, cooperación entre las culturas, con un tratamiento igualitario entre éstas, sin distinción o inclinación a alguna de ellas.

Sin embargo, más allá de las propuestas e ideales de la educación intercultural bilingüe, los docentes enfrentan problemas cotidianos en la operación de las escuelas y en su trabajo en el aula. El apoyo institucional con recursos materiales y con asesoría técnica es de gran importancia, así como la supervisión y el acompañamiento cercano de supervisores y funcionarios responsables de la educación indígena en el estado.

Para alcanzar una verdadera educación intercultural, la sociedad debe asumir un compromiso a través de cada uno de los agentes: autoridades educativas, directivos, padres de familia, docentes y estudiantes.

Es importante abrir espacios de encuentro y discusión donde todos puedan opinar y sugerir.

En cuanto a las escuelas, es importante realizar ajustes en el proceso de gestión de la educación en zonas indígenas a todos los niveles, pero centrados en mejorar la capacidad de los docentes para que incorporen en su práctica cotidiana los principios de la educación intercultural bilingüe. Los docentes requieren una formación especializada en educación intercultural bilingüe y una capacitación constante para que sean agentes expertos en la enseñanza de calidad.

Por otra parte, se requiere mejorar sustancialmente las condiciones de infraestructura, el soporte institucional, así como el acceso oportuno a los recursos educativos y los materiales didácticos necesarios para las escuelas. Además, es crucial transformar la ideología de jerarquía, uso del poder y comportamiento burocrático de las instancias medias de supervisión para que cumplan con su papel de liderazgo en la transformación de la educación y en el desarrollo de una verdadera educación intercultural bilingüe en las escuelas primarias en zonas indígenas.

En cuanto a los formadores de docentes, de acuerdo a Bertely, se requiere mayor “resolución pedagógica de la interculturalidad para atender contextos socioculturales determinados, brindando a los docentes herramientas teórico-prácticas pertinentes a tal fin”. Se convierte en reto la necesidad de incorporar los cambios socioculturales del contexto nacional global y las nuevas configuraciones identitarias de los grupos migratorios y los contextos multiculturales. Sobre esto, la formación docente requiere replantear sus concepciones sobre la escuela como espacio de recreación de la identidad, para no caer en folclorizaciones, reduccionismos a lo lingüístico o posturas esencialistas o primordialistas de la identidad étnica (Bertely, 2003: 34).

Referencias bibliográficas

- Banks, J. A. (1993). “Multicultural education: characteristics and goals”, J. A. Banks y C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives*. Boston: Allyn and Bacon.
- Besalú Xavier (2002). “Fundamentos de la educación intercultural”, en S. Márquez y J. M. Pauladarias (eds.), *Sociedades pluriculturales y educación: la interculturalidad como respuesta*. Girona: Universitat de Girona y Ayuntamiento de Girona.

- Bruner, Jerome (2000). "Actos de significado", en *Más allá de la revolución cognitiva*. Psicología y Educación (trad. J. C. Gómez). Madrid: Alianza Editorial.
- Cámara Barbachano, Fernando (1990). "Identidad y etnicidad indígena histórica", en José Alcina Franch (compilador), *Indianismo e indigenismo en América*. Alianza (500 años).
- Essomba, Miguel A. (2003). *Educación e inclusión social de inmigrados. Tejer redes de sentido compartido*. Barcelona, España: Debates-Praxis (colección Compromiso con la Educación).
- Frazier, L. (1997). "Multicultural facets of education", *Journal of Research and Development in Education*.
- Gallardo Gutiérrez, Ana Laura (2004). "Las escuelas multigrado frente a la diversidad cultural, étnica y lingüística. Horizontes de posibilidad desde la educación intercultural". Ponencia presentada en la mesa redonda "La educación intercultural; experiencias y propuestas", durante la Reunión Nacional Propuesta Educativa Multigrado. Fase extensiva. Mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Ciudad de México 24-27 agosto, 2004.
- Jiménez, Romero Carlos (2003). *Qué es la migración*. Barcelona: Integral.
- Hamel, Rainier Enrique (1999). "Conflicto entre lenguas, discursos y culturas en el México indígena: ¿La apropiación de lo ajeno y la enajenación de lo propio?", en Klesing-Rempel, Ursula (ed.), *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad en sociedades multiculturales*. México: Plaza & Valdés, pp. 149-189.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2004a). *La calidad de la educación básica en México*. México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2004b). *La educación indígena: el gran reto*. México: INEE
- Loneragan, Bernard J. F. (1988) *El método en teología*. Salamanca, España: Sígueme.
- ONU (2006). Informe del Organismo de las Naciones Unidas (ONU). Disponible en: <http://www.lavozdeasturias.com/noticias/noticia.asp?pkid=267590>. Fecha de consulta: 04 de marzo de 2006.
- Panikkar, R. (1995). "Filosofía y cultura: una relación problemática". Ponencia inaugural del 1º Congreso Internacional sobre Filosofía Intercultural. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rojas, Angélica (1999). *Escolaridad e interculturalidad. Los jóvenes wixaritari en una secundaria de huicholes*. Tesis para obtener el grado de Maestra en Antropología Social. CIESAS Occidente: Guadalajara.
- Rempel (comp.). *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y multiculturalidad*. México, DF: Plaza y Valdés.
- Sarramona, J. (1993). *Cómo entender y aplicar la democracia en la escuela*. Barcelona: CEAC.

- Schmelkes, Sylvia (2003). "Educación intercultural". Ponencia presentada en el Diplomado en Educación Intercultural Bilingüe, segunda edición, UPN. Disponible en: <http://interbilingue.ajusco.upn.mx/modules.php?name=News&file=article&sid=12>. Fecha de consulta: 21 de marzo de 2008.
- Secretaría de Educación Pública (1999a). *Acuerdo para la creación de la Dirección General de Educación Indígena*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2001). *Situación del enfoque intercultural y de la educación intercultural bilingüe en México*.
- (2001a). Programa Nacional de Educación 2001-2006. México: SEP.
- Vergara, Martha y Bernache Pérez (2008). *La educación intercultural bilingüe. Estudio de caso en las comunidades indígenas en Jalisco*. México: SEP-Conacyt.
- UNESCO (2002). Conferencia General, 31ª Reunión, París 2001. Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001242/124249s.pdf>. Fecha de consulta: 12 de mayo de 2009.



Diversidad cultural.

La migración en la escuela, un problema invisible en la gestión

Lya Sañudo

Introducción

No ha sido fácil el camino que se ha emprendido en pos de garantizar a todos los niños, niñas y jóvenes una educación pertinente, suficiente, equitativa y de calidad. La confrontación de las diversas situaciones traídas y defendidas por la inercia y la inmovilidad frente a una sociedad incierta y cambiante traen tensiones que ponen más obstáculos entre lo deseado y lo posible. Es en este lugar de espacios oscuros y contradicciones que la investigación educativa puede aportar. El conocimiento que se puede generar mejora la comprensión de lo educativo en orden de lograr la mejor educación para todos.

La investigación que genera este texto hace visibles a los niños y niñas migrantes en la escuela primaria, que es uno de los asuntos menos tratados de la educación en Jalisco. El propósito general es *identificar los significados, las acciones y las estrategias de los administradores escolares, los padres de familia y los docentes mexicanos para incorporar a los niños migrantes al proceso educativo en el marco de la cultura institucional y experiencial y, posteriormente, proponer a los educadores estrategias inclusivas que aseguren una educación justa y equitativa en el aula*. La investigación es de corte cualitativo, descriptivo en un primer momento e interpretativo posteriormente, en la cual se indaga, a partir de observaciones y entrevistas a los diferentes agentes educativos, los significados, prácticas y acciones culturales que subyacen en ellos en torno a la incorporación de dichos estudiantes a la escuela. De manera particular,

este texto está orientado a describir e interpretar *una* de las categorías, que es la cultura institucional de algunas de las escuelas primarias que inscriben a niños y niñas migrantes circulares, es decir que van y vienen de México a Estados Unidos. La investigación se llama *Condiciones educativas de los niños y niñas migrantes en el estado de Jalisco*, y fue financiada por el Fondo Sectorial SEP/Sebyn-Conacyt 2003.¹

Dada la naturaleza de los fenómenos estudiados, la cultura es la manera en que se aborda el objeto de investigación, se comprende y tiene sentido, y finalmente desde esa perspectiva se interpretan los hallazgos. Un componente sustancial de la cultura, el significado y su contraparte, la acción, son los ejes analíticos a través de los cuales se entiende el objeto de investigación. La perspectiva teórica que sustenta el trabajo se ubica en el marco de los estudios sobre la cultura, para lo cual autores como Geertz (1987) y Pérez Gómez (1998) apoyan para la comprensión del hecho; asimismo, Bruner (2000) y Van Manen (1998) aportan además de la conceptualización, la estrategia de análisis, sistematización e interpretación de los significados y las acciones de los agentes educativos, en este caso de los agentes de la gestión educativa.

Sinopsis

El texto se organiza en cuatro secciones. En la primera —antecedentes— se describe la política internacional en cuanto a lograr la educación para todos, lo cual implica la atención a la diversidad con equidad y la gestión inclusiva. En el siguiente apartado se describen los resultados de las investigaciones internacionales y nacionales identificadas sobre el tema, posteriormente se muestran los resultados del trabajo de campo, y se enuncian los problemas de las instituciones educativas para atender la diversidad frente a las nuevas demandas educativas. Finalmente, los dos últimos apartados se dedican a los hallazgos y las propuestas.

1. Los resultados de la investigación han sido publicados en Sañudo, L., Perales, R., Fregoso, T., Fernández, M.E., Cano, A.M., y Fernández, M.C. (2007) *De la incorporación a la inclusión. Un estudio de la cultura educativa*. Jalisco: Fondo Sectorial Sep/Seb- Conacyt. El reporte en extenso acerca de la gestión para la diversidad cultural se puede consultar en la *Colección La escuela de la Diversidad; educación inclusiva*. Biblioteca DSpace de la Universidad Internacional de Andalucía, España. <http://hdl.handle.net/10334/192>

1. Antecedentes

En 1990, los representantes de casi todos los países del mundo convocados por la UNESCO en Jomtien (Tailandia) suscribieron la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos con el fin de cumplir el compromiso establecido en la Declaración Universal de Derechos Humanos: *toda persona tiene derecho a la educación*.

Diez años después, en Dakar (2000) la comunidad internacional realiza una evaluación de los avances de los compromisos establecidos para garantizar que en el lapso de una generación se logren y sostengan las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos. En el proceso reconocen los avances y los rubros pendientes. Dentro de las recomendaciones enunciadas están, precisamente, tres que urge atender y que enfatizan la mejora de la gestión de las instituciones de educación básica, especialmente en referencia a la diversidad de los estudiantes. La primera “instaurar mejores marcos normativos y *mecanismos administrativos* para gestionar no sólo la educación primaria formal y no formal [...]”; la quinta “mejorar las capacidades para *gestionar la diversidad*, la disparidad y el cambio”, y la séptima “*capacitar a los dirigentes* escolares y demás personal de la educación” (UNESCO, 2000: 5). Los participantes acuerdan un marco de acción para el cumplimiento de las metas de la educación para todos. Entre otros se plantea que:

Las escuelas deben ser respetadas y protegidas como santuarios y zonas de paz. Los programas de educación han de concebirse de modo que promuevan el pleno desarrollo de la personalidad humana y fortalezcan el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales proclamados en la Declaración Universal de Derechos Humanos (artículo 26). Esos programas deben favorecer el entendimiento, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos; han de ser sensibles a las identidades culturales y lingüísticas y respetuosos de la diversidad (UNESCO, 2007: 16).

En el marco de acción se establecieron objetivos más específicos, entre los que está: “Velar porque, de aquí a 2015, todos los niños, y sobre todo las niñas, los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen” (UNESCO, 2007: 5).

La preocupación compartida continúa en foros de importancia internacional, como es el caso de la XVIII Conferencia de Ministros de Educación en el Salvador, donde se establecen las “Metas Educativas

2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios”. Se trata de fortalecer las estrategias para los lograr los objetivos de la educación para todos en 2015. De acuerdo a las condiciones de cada país, sostener el esfuerzo que significa lograr las metas durante toda la década y situar la educación en el centro de las preocupaciones en la conmemoración de los bicentenarios de la independencia de muchos de los países en Latinoamérica (OEI, 2008).

En este contexto, los países iberoamericanos amplían la meta hasta 2021 con la idea de fortalecer la cobertura, la continuidad, la calidad y la equidad educativa. Los estudios analizados ubican a México entre los países con mayor cobertura (más de 97%) en educación primaria y por ende con menos inequidad, con una repitencia menor a 5% y una absorción a secundaria de entre 95% y 97% (datos disponibles de 2005, OEI, 2008). Una parte del análisis se realiza a partir del comparativo de los países iberoamericanos con respecto a sus resultados de las pruebas PISA (*Program for International Student Assessment* propuesto por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, OCDE) y en el SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, enmarcado en las acciones de la UNESCO) en el 2006. Una de las conclusiones más relevantes para este trabajo es la afirmación de que para mejorar el rendimiento de los sistemas educativos iberoamericanos *habría que mejorar la equidad, el clima escolar y el rendimiento de todos los alumnos*.

Dos de los tres factores enunciados se estudian en este texto: la equidad (en el rubro cultural) y la gestión (en cuanto al clima escolar). La equidad está asociada a las estrategias educativas necesarias para equiparar las oportunidades educativas, en este caso las diferencias que se originan por los movimientos migratorios, que inciden de manera relevante en los niños y niñas que son parte de familias migrantes circulares México-Estados Unidos.

La migración es un componente fundamental en el cambio poblacional, y por consecuencia en todas las instituciones sociales. La educación debe mirar este fenómeno como un factor de atención a la diversidad, y como una condición a considerar para ajustar los trámites administrativos, el tipo de gestión, la flexibilidad en el currículo y en los tiempos escolares. En ese contexto, los hijos e hijas de migrantes se ven enfrentados a las exigencias de asimilar tanto las culturas de origen como las de llegada. Lo menos deseable es que los niños y niñas en cuestión no tengan acceso a la educación o aunque la tengan, debido a una mala

atención, no logren dominar las habilidades culturales para participar en los diversos contextos de interacción social cotidiana o escolar.

La pérdida neta anual de población mexicana por concepto de migración a Estados Unidos registró un incremento notable durante las últimas tres décadas del siglo pasado. Los indicadores del INEGI en 2000 con respecto a la migración en México revelan que la migración neta anual es de 521 mil personas, que representa 0.5% con respecto al total de la población, de éstos cerca de 400 mil emigran a Estados Unidos (UNFPA, INEGI, 2002). El estado de Jalisco se ha caracterizado por generar una fuerte migración a Estados Unidos, especialmente hacia los estados de la frontera y a las ciudades de Chicago y Nueva York. Sus principales regiones expulsoras son la Zona Norte y la Zona Altos Norte, tanto es así que algunos de los municipios dependen de las remesas que llegan de Estados Unidos, ingresos que actualmente se encuentran en franca disminución. De acuerdo a las estimaciones del Consejo Nacional de Población (Conapo, 2000), es una entidad con un grado alto de intensidad migratoria, del casi millón y medio de hogares de 1995 al 2000, 6.5% de ellos tenía parientes en ese país y 7.7% recibieron alguna remesa de parientes en Estados Unidos.

De acuerdo al Consejo Nacional de Población (2005), las causas principales que motivan la migración internacional de mexicanos a Estados Unidos son factores vinculados con la oferta-expulsión de fuerza de trabajo, factores asociados con la demanda-atracción, y con cada vez más fuerza, factores sociales que ligan a los migrantes con la familia, los amigos, las comunidades de origen y las de destino.

Uno de los procesos educativos más difíciles y silenciosos es el que enfrentan actualmente los niños y las niñas sujetos a la migración externa, sobre todo México-Estados Unidos. Mucho del alumnado que va y viene entre ambos países es víctima del rechazo y negación escolar acentuada por las diferencias sustanciales en la cultura y el proceso educativo de cada país. En los estudios de la migración internacional se puede reconocer que cada vez más países toman conciencia de la realidad multicultural o intercultural y, en consecuencia, diseñan estrategias de convivencia y apoyo para las poblaciones que han crecido en contextos culturales diferentes a los centros escolares que los acogen. Se están proponiendo estrategias de educación en condiciones de diversidad cultural, desde las que se plantea la incorporación de las minorías a la cultura dominante, hasta los que se plantean una educación intercultural, es decir, el diálogo educativo entre las culturas en condiciones de

equidad, tolerancia y respeto (Essomba, 1999; Gimeno, 2000; Coulon, 1995).

En Jalisco no se encontró información acerca de los niños y niñas migrantes de parte del gobierno del estado o alguna de sus dependencias que fuera catalogada como oficial. La única contabilidad cercana es la que se proporciona en las oficinas del Programa Binacional de Educación Migrante (Probem), donde se registran los Documentos de Transferencia Binacional que solicitan las familias. Sin embargo, la mayoría de los niños migrantes no presentan ningún documento de transferencia (boletas de calificaciones o cartas escolares) y de las familias que tramitan el documento acordado por el Probem, casi la tercera parte, el mayor porcentaje, se localiza en la zona de los altos (Sañudo, 2007).

2. Desarrollo

En muchos países la diversidad cultural en las instituciones escolares ha sido objeto de estudios y programas oficiales. En el caso de Europa, mucho ha sido el empeño y los recursos que desde el CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa) se han destinado a la investigación sobre la educación de la diversidad cultural. En este ámbito de estudio se ha producido un conjunto de trabajos en los que España lleva el liderazgo. De acuerdo al Ministerio de Educación y Ciencia de España, se han realizado tres tipos de trabajos. Primero, la realización de trabajos propios y la financiación de investigaciones realizadas por equipos externos, el seguimiento, apoyo y coordinación de los distintos equipos de investigación a través de la organización por parte del CIDE de distintos encuentros y jornadas y, finalmente, se ha trabajado en la difusión de estos trabajos para ofrecer a la comunidad educativa el avance de los resultados de las investigaciones a medida que se han ido produciendo.

El año 1991 constituye una fecha clave en la génesis de esta línea de investigación por la participación del CIDE en un estudio sobre la situación de los grupos desfavorecidos en los países de la OCDE, enmarcado dentro del programa *Overcoming disadvantage and improving access to education and training*. El resultado es el informe *Las desigualdades en la educación en España* (CIDE, 1992), que se erige en el impulsor de la línea de investigación del CIDE sobre la equidad del sistema educativo. Se trata de una descripción esquemática y objetiva de la situación de las desigualdades educativas en España en la década de los ochenta.

Otra contribución que se realizó un año después fue el *Informe sobre la educación intercultural en España* (1992). Se trata de un informe en cada uno de los países de los estados miembros y en el conjunto de la comunidad sobre la educación intercultural. Se constata la vigencia e importancia de esta línea de trabajo y se señala para ello la conveniencia, entre otras medidas, de impulsar y fomentar un área de investigación que permitiera el desarrollo y la adecuación de la organización educativa ante este fenómeno. La elaboración de este trabajo se planteó con un doble objetivo: estructurar y formalizar la información disponible en torno a la dimensión que los movimientos migratorios introducen en los contextos educativos.

Como resultado de todo lo descrito, el volumen de la investigación sobre equidad del sistema educativo creció considerablemente. Los integrantes del Área de Estudios e Investigación del CIDE elaboraron un estudio que presentara y analizara el total de las investigaciones acumuladas hasta ese momento y en 1998 se publicó el informe *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España* (1992). Con este trabajo se aporta una visión sistemática y ordenada de los estudios realizados en ese país sobre este ámbito de la educación, a la vez que divulga y rentabiliza con dicha difusión las 115 investigaciones que se presentan.

Otra de las aportaciones ha sido el estudio *Las desigualdades de la educación en España II* (1999) que describe no sólo una actualización de los datos en la década de los noventa, sino también un análisis comparado de la situación en ambas décadas. Al igual que el anterior, se trata de un informe descriptivo, sin incidir en análisis explicativos de las realidades presentadas, ofreciendo estadísticas actualizadas y valoraciones comparativas en el ámbito de las desigualdades en la educación entre las secuencias temporales de 1981-1990 y 1990-1997. Proporciona información relevante y fiable a la comunidad educativa, tanto para la toma de decisiones y la incidencia en la práctica, como para futuras investigaciones.

El flujo de inmigrantes ha aumentado, por lo que el sistema educativo en España atiende al nuevo alumnado extranjero, junto con los hijos de los inmigrantes que ya son ciudadanos de segunda generación. Esta situación requiere nuevas actitudes, políticas y acciones por parte de todos los agentes educativos. Tanto España como otros países europeos están tratando de desarrollar medidas para responder a las necesidades implicadas en la educación. Con este objetivo desde 2002 se organizan

seminarios, foros y conferencias donde se realizan reflexiones teóricas y se comparten experiencias de prácticas exitosas en este campo. Tal es el caso del seminario sobre “Inmigración y sistemas educativos” organizado por el CIDE, con el apoyo del CIDREE (Consortio Europeo de Instituciones de Investigación y Desarrollo en Educación). Las experiencias compartidas y las conclusiones obtenidas en dicho seminario se han plasmado en *Hacia una Europa diferente. Respuestas educativas a la interculturalidad* (CIDE/CIDREE/SLO, 2002; disponible en: www.mec.es/cide/).

En México la búsqueda fue poco productiva. Se encuentra una ausencia de investigaciones que tengan como objeto de estudio los niños migrantes. El estado del conocimiento Educación, Derechos Sociales y Equidad, de la Colección que integra a la investigación educativa en México 1992-2002, específicamente en su apartado Educación y Diversidad Cultural, comprende el análisis de más de 700 productos organizados en sub áreas temáticas. En dos de ellas: Sociolingüística Educativa y Procesos Socioculturales en Interacciones Educativas, se mencionan sólo una tesis y un documento de 93 trabajos que corresponden con la temática de migrantes en el primero, y en el segundo de 31 referencias sólo una corresponde al objeto de estudio. Sin embargo, es relevante que dichas “tesis” no aparecen en la bibliografía de dicho apartado.

En el pasado VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, convocado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC, en noviembre de 2005 se presentó únicamente una ponencia que tiene como objeto a los niños migrantes, el cual se enfoca a los procesos de elección de los padres migrantes en cuanto a la escuela y el aprendizaje de la segunda lengua, titulada *La educación bilingüe: conflicto de intereses familiares en la construcción de la identidad de niños migrantes mexicanos en los Estados Unidos*, presentada por María de los Angeles Huerta Alvarado y Lucina Gutiérrez Ávila. Este trabajo se deriva de la investigación: *La enseñanza del español en el contexto del bilingüismo y de la biculturalidad*, proyecto apoyado por el Conacyt, específicamente se analiza la experiencia de un grupo de padres de familia inmigrados en la ciudad de El Paso, Texas, y las implicaciones que ha tenido sobre sus expectativas y actitudes hacia la educación bilingüe. En este sentido se aportan elementos para comprender la situación de los mexicanos migrantes y se discute la problemática y pertinencia de la educación bilingüe para la atención educativa a ésta.

En la revisión realizada a la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* durante el periodo 1996-2004 de 23 títulos, en ninguno de ellos se encontraron investigaciones referidas a los niños migrantes, sólo el número 20 está dedicado a educación intercultural, aunque sin incluir investigaciones con este tema.

Dicha falta de interés da cuenta —de acuerdo a los investigadores españoles más reconocidos en la materia— que hasta hace poco “el profesorado ha sido poco sensible a la diversidad cultural porque ésta no ha estado presente ni en su formación inicial ni permanente (Jordán, 2004; Besalú, 2004) ni tampoco ha formado parte del entorno social como un valor positivo. Partimos de un bagaje casi inexistente” (Essomba, 2007: 11).

Con estos antecedentes, la idea de aportar al conocimiento de las condiciones educativas de los niños y niñas migrantes en el estado de Jalisco, toma especial relevancia. Es claro que esta investigación puede aportar conocimiento factible de incidir en la mejora de la práctica educativa intercultural e inclusiva. En este texto, como ya se mencionó, se presenta una síntesis de una de las categorías indagadas, un acercamiento a la cultura de las instituciones educativas que inscriben a niños y niñas migrantes, especialmente de tipo circular.

Para conocer la lógica en la gestión y los problemas que presentan los directivos y directores de las instituciones de este estudio, se analizaron las entrevistas de estos agentes y se sistematizaron de acuerdo a las características señaladas por las *Estrategias de Gestión de la Diversidad*, que surgen en el Consejo de Europa en 2003 (Essomba, 2006) en cuanto al modo e intensidad con que las instituciones educativas tratan la diversidad cultural de los estudiantes. La especialización responde al criterio de “A personas diferentes, instituciones educativas diferentes”. La incorporación: “A personas diferentes, desarrollos curriculares diferentes”. La integración: “A personas con incapacidad, desarrollo de la igualdad”. Y la inclusión: “Todas las personas son diferentes, acceso diferenciado al conocimiento”.

Se entrevistaron cinco directivos (una directora de programa, dos responsables de jefatura de sector y dos supervisores de zona). Las zonas y sectores escolares se encuentran en cuatro municipios de Jalisco, Valle de Juárez, Colotlán, Tonalá y Zapopan, en el estado de Jalisco; la directora del programa se encuentra en Guadalajara. De los cinco casos, tres son mujeres y tres hombres.

De entrada, este grupo de gestores asume que otorgarle a los niños el acceso irrestricto a la escuela es un derecho, tal como lo afirma uno de ellos: “Si es un niño, es prioridad, venga de donde venga”. Pero describiendo los detalles en los trámites administrativos se identifica una tensión. Por un lado, “el niño podrá regresar en el tiempo que él quiera, es su derecho y nadie se lo puede quitar [...] no les objetamos absolutamente nada que pueda impedirles el acceso a la escuela” (EDVO2), pero por otro se deja entrever un dejo de incomodidad ante el trámite tardío, como se puede interpretar en expresiones como: “los niños son recibidos con documentos, sin documentos, sin importar la raza; al contrario, cada escuela cada institución, por ley *tiene* que atender a las minorías, y *tiene* que atender su diversidad cultural” (EDVO1) o como “el chiquillo ya llegó y *como a nadie se le pueden negar* las inscripciones, en las oficinas se permite hasta mayo todavía que lleguen” (EDVO3) o “pero lo importante es que no se quede sin clase, ninguna. Es una orden que tenemos y no, no se le impide a un niño. Ni a los que son bien latosos” (EDVO2). De hecho, el ingreso se otorga como derecho pero se percibe como algo no deseable que debe ser solventado sin condiciones. Definen el vínculo escuela-sociedad en un plano de servicio y en términos de cumplimiento normativo y cívico, es una obligación para la institución y un derecho para los migrantes. La inscripción de los niños y niñas a las instituciones, desde la visión de los directivos, es algo no deseable pero tramitable.

La atención de los niños y niñas migrantes se describe como un “problema”, ya no tanto para ellos “porque tenemos el mecanismo de cómo hacerlo, nos traen los documentos y ya sabemos el proceso” pero sí para los maestros porque “al que más le genera problema es al niño y al maestro, y más cuando [el grupo] es muy numeroso y no puede darle atención especial” (EDVO3).

Existe un marcado valor subjetivo acerca de la diferencia: “es diferente los que vienen de fuera que los de aquí, marcadísima, marcadísima...” (EDVO2) y en contraste, existe una percepción de que los que están ahí son todos iguales. Esto tiene como consecuencia que el niño o la niña migrante debe hacer un esfuerzo personal e intensivo para ponerse en el nivel y las condiciones de los compañeros del grupo que lo recibe.

Aunque el niño tiene una capacidad de adaptación tremenda, ¿sí?, tremenda, e inmediatamente se incorpora a las condiciones de la escuela, aunque ésta sea muy,

pues muy pobre, muy...sin los recursos necesarios ¿sí? Pero no creo que les afecte mucho a los niños (EDVO3).

Se comprende que los y las estudiantes tengan ciertas dificultades para ajustarse a las condiciones del aula. Se presentan para hacer patente la expectativa de los directivos de que los y las niñas migrantes son los que deben hacer lo necesario para ser iguales o mejores que los compañeros del grupo, quienes presentan las condiciones adecuadas. No se encontraron evidencias que indiquen que se consideren los conocimientos o experiencia de los migrantes para modificar o enriquecer a la institución o al aula. Dado que son niños y niñas de familias de migración circular, todo el esfuerzo que realizan para ajustarse a las condiciones del grupo y dejar las anteriores, se pierde porque regresan a Estados Unidos, tal y como se observa en la siguiente viñeta.

Como el niño que yo tengo aquí que apenas se está adaptando. El primer periodo reprobó, el segundo periodo sí lo va a pasar, ya vi que sí lo va a pasar. Y ya cuando se está adaptando se regresa a Estados Unidos. Y entonces es lo que sucede al revés, eso creo, porque lo he vivido, he tenido alumnos así (EDVO4).

De la misma manera se espera que se esfuercen cuando llegan o regresan a Estados Unidos, se hace énfasis en que no sólo superan las dificultades en el idioma en corto tiempo, sino que además logran destacar, en ese medio, dejando su idioma atrás.

Es curioso, nosotros hemos advertido en los procesos, en un término aproximado entre cuatro y seis meses, tiene un aprestamiento. Claro que no iban a decir: “¡ay sí!, con ese tiempo es suficiente”, claro que no, pero como su edad escolar, su aprestamiento, lo que les permite incorporar, y no sólo incorporarse, sino en algunos casos distinguirse y avanzar en el estudio y hacerlo bien (EDVO1).

Algunos de los niños, en cuanto empiezan a pasar el problema de nivel que tenían con la cuestión del idioma, en cuanto los niños comiencen a tener cierto dominio en la lengua, en el inglés, comienzan a ser los estudiantes favoritos de los maestros de artes, comienzan a ser alumnos superdotados [...] conforme van ellos adquiriendo seguridad en el dominio de la lengua (EDVO1).

Así pues, el vínculo que expresan los directivos que se establece con la sociedad es en la lógica del servicio que se presta y del trámite que se realiza, atender a los y las niñas migrantes es un deber normativo y cívico, tienen derecho a la educación y aunque son un “problema”, se

ha buscado la manera de darles el servicio. Los valores asignados a las minorías tienen que ver con el respeto y valor de la cultura de origen, la interacción de los sujetos con otras culturas los enriquece. En este contexto, la desigualdad es considerada una condición que debe ser superada siempre por el propio niño o niña, que debe hacer lo conducente para ajustarse o adaptarse a la mayoría. Así, en términos generales, estas condiciones responden al modelo de gestión de incorporación ya que todos deben alcanzar los objetivos, aprender lo mismo, de la misma manera, sin importar las diferencias individuales, cada estudiante se adapta a las necesidades del aula a partir de sus posibilidades para hacer frente a los requerimientos del grupo.

El proceso se caracteriza por la normalización, por lo que los criterios para incorporar a cada niño y niña migrante están basados en la edad y el nivel académico a través de exámenes de ingreso sin tomar en cuenta variables de diversidad migratoria. Algunas de las expresiones de los directivos dan la pauta para identificar esbozos de la estrategia de integración ya que parte del supuesto de que la pertenencia a un grupo de iguales es esencial para constituir una sociedad justa y equitativa, como una manera de lograr una educación para todos. A pesar de esto, lo observado en las aulas del estudio determina que cuando se establece una estrategia homogeneizante, se incrementan las desigualdades. Se ofrecen las mismas oportunidades a todos, sin distinción, pensando que se reduce la desigualdad y negando la diferencia.

De la misma manera que a los directivos, se entrevistaron a once directores de instituciones que se encuentran en seis municipios, Guadalajara, Zapopan, Tonalá, Valle de Juárez, Quitupán y Colotlán, tres de las instituciones son particulares y seis públicas. De los directores, siete son mujeres y cuatro hombres. Tres de las directoras trabajan en una misma institución particular. De las escuelas detectadas en esas poblaciones con estudiantes migrantes, se lograron once entrevistas con sus directores, ya que no en todos los casos se encontraron o aceptaron ser sujetos de investigación, aunque sí permitieron trabajar con el resto de los agentes. También se da el caso de que se acepta entrevistar a los directores y no a los padres y madres de familia o a los estudiantes.

En la forma en que los directores comprenden la vinculación entre la escuela y la sociedad está presente como un supuesto importante el hecho de que existen grupos de personas distintas y es necesario que la institución los integre.

Como que no habíamos hecho lo suficiente para integrar a ese mundo de gente. Nuestro país tiene una gran población indígena y como que había quedado al margen, no se le daba mucha atención... ni integrarlos a todo el país socialmente... culturalmente (ED. GDL.LS).

Para algunos directores es importante reconocer, entonces, que existen diferencias entre grupos étnicos o geográficos, pero así como la institución integra a miembros de grupos o comunidades diferentes, es entendible que cada escuela requiera conservarse como tal. Los “iguales” deben unirse con otros “iguales”, tanto que se diferencien de otros que son iguales entre sí. Hay instituciones educativas que buscan conservar su propia identidad.

De alguna forma la están expandiendo (a su cultura), están buscando la conservación para sus propios miembros migrantes, que eso es también muy válido; así como existen los grupos —el club libanés, qué se yo...—. Una necesidad de agrupación de acuerdo a mis principios de raza. Eso existe en todo el mundo, y creo que estas instituciones tienen también... tienen esa misión de alguna forma (ED. GDL.AS.3).

El supuesto que subyace a estas ideas está relacionado con la multiculturalidad, de modo que la convivencia pacífica, con mutuo apoyo de culturas diferentes, es lo deseable. No producen en común, no interaccionan; se toleran, se respetan y conservan, por encima de todo, su propia identidad.

Los directores y directoras, igual que los directivos, asumen que la obligación de la escuela es recibirlos porque “en nuestra escuela les daríamos el apoyo. Porque la escuela tiene que abrir las puertas a todo, todo niño que solicite su inscripción aquí en la escuela... sí lo recibiríamos” (ED.VJ.DG). Tienen claro que estos estudiantes requieren un esfuerzo especial para atenderlos pero no es una responsabilidad que puedan eludir, es necesario “apoyarlos”, esto se puede ejemplificar con el par de viñetas que a continuación se transcriben.

Bueno, pues yo creo que es un servicio que tenemos que brindar de cualquier forma y... Bueno, ya como familia, las condiciones de vida de los mexicanos hace que afecte este tipo de cuestiones pero para integrarlo no hay ningún problema. Es una obligación de nosotros como mexicanos tratar de atenderlo, sacarlo adelante (ED. PTRPM).

A que todos sean distintos, porque cada quien somos de carácter diferente, sí, pero tenemos una misma finalidad, para los maestros, de apoyar a esos niños. Todo el que llegue aquí le vamos abrir las puertas de nuestra escuela (ED.VJ.DG).

Otra vez es la familia, y en concreto los niños y las niñas quienes tienen que hacer un esfuerzo para ajustarse a las condiciones y normas de la escuela; de lo contrario deben buscar otro lugar, tal y como se observa en la siguiente viñeta. En caso de no adaptarse a las exigencias, son segregados de esa comunidad porque desaprovechan la oportunidad que “generosamente” se le brinda.

Llega el momento en que el maestro tuvo el criterio de buscar la problemática de estos niños, y tratar de allanarla. Habrá algún lugar donde no se haga, simplemente la niña no se adapta, está faltando a cumplir las normas de la escuela y el respeto a los maestros, ¿sabes qué? Pues tú no estás conforme, y a la maestra no la sientes capaz, [le digo] a la misma señora: busque una escuela donde usted crea que se van a llenar las necesidades, las aspiraciones que tiene para sus hijos, porque no todos son tan tolerantes con algunos maestros. La maestra se está quejando de que a la señora no le gusta... Se le admite [en] la escuela, se le abren las puertas, se admiten sus hijos, pero no quiere cumplir, no quiere ni con la escuela, ni con los requisitos, ni con la confianza a la maestra... ¿sabe qué?, pues busque otro lugar. Le doy oportunidad, usted no la quiere aprovechar (ED.GDL.AY).

Los docentes de las instituciones educativas están impelidos a aceptar y apoyar a los niños y niñas migrantes. En las entrevistas a los directores se pueden encontrar claramente dos posturas extremas, una de ellas situada en la integración, que parte del concepto de diferencia como base, donde lo deseable es que esos niños y niñas distintas sean iguales a los del grupo que las recibe. En otras palabras, para asimilarse a la mayoría: “la estrategia que utilizamos es que los niños se sientan igual que los de aquí, aunque estén en cortos periodos —periodos cortos más bien aquí en nuestra escuela— y que ellos se sientan bien, y los reciban como los reciben a los demás” (ED.Q.BJ).

La otra postura implica una estrategia más cercana a la interculturalidad, donde los niños y las niñas son todos diferentes. En este caso es el docente el que hace el esfuerzo para apoyar a cada estudiante a lograr el mejor aprendizaje. En esta institución “el maestro tiene que crecer con el grupo y depende de los alumnos en el grupo es la dirección que va a tener que tomar todo el salón. No puede ser menos que muy flexible, tiene que ser muy flexible en su pensamiento, en su manera de

trabajar con los alumnos, con el tiempo que dedican a todo” (ED.GDL.AS1).

Ambas posturas tienen en su origen la mejor intención de atender educativamente a los niños y niñas; sin embargo, la primera —que prevalece en las escuelas públicas— tiende a producir un modelo de gestión segregadora, y la segunda se enfoca hacia una educación que tiende a ser inclusiva. Esta sólo se observó en una institución particular bilingüe. Es importante mencionar que en esa misma institución las directoras hacen hincapié en tres aspectos fundamentales de la educación intercultural inclusiva:

- El seguimiento del proceso de cada estudiante: “A final de cuentas, ya que el niño más o menos se adapta al grupo, ya lo soltamos. De alguna manera está bien, pero si hubiera un tantito más seguimiento, es posible que pudiéramos ayudarlos más” (ED.GDL.AS1).
- La afectividad como un factor determinante para fortalecer la autoestima: “Es una escuela sumamente cariñosa, sí, sí reciben mucho apoyo. A partir de *Middle School* los maestros, el equipo de maestros de cada alumno, se reúnen una vez al día para los niños que ellos ven todos los días” (ED.GDL.AS1).
- La colaboración intensiva y permanente con los padres y las madres de familia: “Y aquí, ya aquí les damos ciertas clases, ya aquí les invitamos a los papás que vengan dos veces al mes al principio a decirnos cómo les está yendo, qué piensan que podríamos haber hecho por ustedes, sus hijos, cuáles son sus observaciones, sus quejas, sus logros; compartirlo, hablarlo en comité para ver qué podemos mejorar. [...] Entonces, y hay muchas, muchas, muchas juntas con papás” (ED.GDL.AS1).

Al mismo tiempo, en pocos casos se reconoce que el contacto entre grupos minoritarios puede enriquecer ya que “debemos de conocer en cuanto a las culturas, no nomás de México y Estados Unidos, sino de todos los países, eso enriquece mucho la cuestión personal” (ED.PT.RPM). Es un intercambio donde “yo ahorita puedo darte esto, te lo doy; necesito esto, te lo pido”, en un ambiente de tolerancia. De alguna manera “estamos unidos también, ¿no? [existe] ya una interacción muy fuerte de todas culturas, hasta crear una diversa” (ED.GDL.AS3). Se observa, entonces, una recuperación de experiencias que hablan de discriminación, humillación y de acciones indeseables generadas en la

interacción de los mexicanos, como minoría en Estados Unidos. Pero en el discurso, cercano a lo ideal, se piensa que el contacto y el intercambio conveniente y tolerante entre dos culturas enriquece. De todas formas, las minorías son consideradas diferentes a la población en general, en donde se experimenta discriminación por pertenecer a ella.

En cuanto a los valores referidos a la igualdad y diferencia, las y los directores describen un conflicto generado por el contacto que tienen los niños y las niñas con un contexto cultural diferente: “los niños son los que sufren y son los que están que no son ni de aquí ni de allá” (ED.GDL.LS). Los padres y madres de familia “no pierden su identidad ellos, pero los niños sí, ¿por qué? Porque el medio los jala. Si entonces, al ver que sus hijos están yéndose, siendo jalados por ese medio en el que están viviendo, regresan [al país]” (ED.TIET). Sería una experiencia diferente si los padres y madres cambiaran su postura con respecto a la diversidad y se intentara interactuar con la nueva cultura, con aquello que enriquece a las dos comunidades. Es necesario que lleven a sus hijos e hijas “a verlo como aventura, como algo interesante, lo que nos hace diferentes nos hace únicos, especiales; qué bueno... qué malo que todo fuera igual” (ED.GDL.AS1).

Las y los directores piensan que “todos somos diversidad, de alguna forma debemos de interactuar con otros ante los diferentes ámbitos y ambientes que tienen nuestro entorno social” (ED.Q.BJ), y esta interacción implica aprender a comunicarse de manera distinta, con la idea de lograr respetar las diferencias, tal como dice una directora: “la manera de comunicarse entre ellos, desde ahí empieza, pues... el respeto a las diferencias, ¿verdad? Y a un tipo de comunicación distinta, por lo mismo” (ED.GDL.AS3).

Se observa en las entrevistas con los directores y las directoras el supuesto de que “ya no somos de una sola idea, de un solo pensamiento, sino inclusive desde otro país y de diversas generaciones; entonces, es una amplitud... Antes [era] menos complicado porque nos avocábamos a algo más general y ahora cada niño es un ser diferente” (ED.GDL.AY). Es relevante que, en este caso, una directora dé cuenta de que la diferencia no sólo es de estudiantes aislados o de grupos aislados frente a otros iguales, sino que todos son distintos y que es tan positiva una manera de ser como otra.

En la escuela, hasta las maestras... Antes era un solo estilo de maestra, ahora son diferentes formas de pensar. Hay una maestra muy moderna con sus alumnos y su

sistema de trabajo; hay una maestra muy tradicionalista, sin embargo los resultados son buenos, tanto de una como de otra. Había directores que querían un solo tipo de maestros y maestras. Ahora tienen que aceptar que somos muy diferentes todos (ED.GDL.AY).

En esta misma lógica se muestra la siguiente viñeta, que además de mirar la diferencia como una manera de autoconocimiento, asume que el otro es el diferente pero esa diferencia le hace entender mejor tanto esa naturaleza como la suya propia.

En el momento en que tú ves una reacción diferente, una expresión distinta, lo notas diferente porque lo comparas con lo propio, y eso te voltea hacia ti. En ese sentido a mí me parece algo muy, muy bello en la oportunidad de autoconocimiento se da. ¿Por qué esto lo estoy entendiendo, por qué esto no lo estoy entendiendo? ¿Yo cómo lo decía, yo cómo lo hago, cómo se hace en mi país? Pues es que somos de manera tradicional, de costumbre, etcétera. En ese sentido volteas a ver las dos posibilidades y después valoras, comprendes, retomas la tuya, un punto medio de respeto hacia el otro, con sus derechos y su individualidad en otra parte mía, con mis propios derechos, mi base para seguirlo (ED.GDL.AS3).

Hasta aquí, aparecen supuestos y creencias culturales que ponen la base para pensar que es viable una educación inclusiva, hasta que se llega a la institución educativa donde hay que responder a ciertas normas y condiciones, entonces la estrategia de gestión da un paso hacia atrás. Los y las directoras tienen un límite. Primero, en una escuela los gestores entienden la diferencia como dificultad, porque “todo el mundo tiene... el que tiene alguna dificultad y el que no tiene ninguna dificultad tiene los mismos derechos a recibir la educación, a recibir atención educativa” (ED.VJ.DG). Por lo que ser diferente implica tener dificultades, que pueden ser toleradas hasta un límite... este límite es lograr los parámetros establecidos por un currículo formal e inflexible, es alcanzar a los demás, como dice una directora: “entonces ahí el grado de tolerancia es como parte de su seguimiento, pero tiene que alcanzar los requisitos mínimos; si no, no aprobaría el año” (ED.GDL.AS3).

En concreto, los y las directoras establecen un vínculo con la sociedad basado en que deben responder a la necesidad social de incorporar a personas distintas. Mientras la institución conserve su identidad, puede atender a los “diferentes” con un alto grado de tolerancia y respeto, pero sin producción común, un planteamiento básicamente multicultural. La institución debe darle servicio a los que son distintos, es su

obligación, y los niños y las niñas migrantes no deben desaprovecharla. Las estrategias de gestión son en su mayoría de integración con una institución que muestra un acercamiento a la inclusión intercultural, que incluye el seguimiento a cada estudiante de acuerdo a sus características, la afectividad para fortalecer la autoestima y la colaboración intensa de la familia.

Las minorías se asocian, por un lado, a partir de experiencias, a la discriminación y a la exposición de conductas antisociales, que son vistas como indeseables y las cuales hay que evitar y, por otro, en un sentido más del discurso, como el enriquecimiento producido por la interacción entre culturas. La diferencia está considerada como un conflicto entre ambas culturas, se asume que cada uno es distinto y en la escuela cada maestro y maestra son diferentes. Esta condición vuelve más compleja la educación y requiere aprender a comunicarse de manera diferente. La tolerancia a la diferencia tiene un límite normativo, ya que para cumplir con los parámetros establecidos por las autoridades es necesario, finalmente, “igualar” al diferente para que logre “los requisitos mínimos” exigidos.

Se puede decir que la estrategia de gestión que ejercen los y las directoras está situada en algún punto en la integración multicultural. Aunque se observan en el discurso algunos esbozos de integración intercultural, no hay evidencias de que llegue a la práctica y menos a la estrategia de gestión. Sin embargo, es viable suponer que si se encuentra en el significado, es potencialmente viable en la práctica.

Como puede observarse, existe un rompimiento entre los dos niveles: el directivo tiene concepciones más determinadas acerca de los y las niñas migrantes, definiéndolos como un problema que tiene la obligación de atender; en cambio, los y las directoras incorporan a los estudiantes migrantes lo que, sin dejar de ser una obligación, ven como una parte relevante de su función.

Así, es viable comentar que independientemente de que las autoridades educativas tengan una estrategia de gestión de incorporación, los directores empiezan a gestar una estrategia de integración y posiblemente, con el tiempo, de inclusión.

En general las propuestas actuales de gestión orientadas a la diversidad están basadas en la perspectiva intercultural. En todos los casos la escuela cambia su función social, descentra su rol en la transformación social. La institución y el tipo de gestión que ejerce:

(...) ha pasado de ser un eje vertebrador de la educación de nuevas generaciones —así como una esperanza de transformación social— a convertirse en una institución social que amplía sus funciones académicas con otras de carácter asistencial y compensatorio. Pasamos de la escuela transformadora de la realidad a la escuela transformada por dicha realidad (Essomba, 2006: 95).

Se da por asumido, debido al fuerte consenso al respecto, que se pretende una escuela innovadora, intercultural e inclusiva, para esto es indispensable el tránsito de una institución escolar de código cerrado a otra de código abierto (Essomba, 2007). A partir de esto, los nuevos modelos de gestión se dirigen a educar desde una perspectiva global, donde la migración es el signo de los tiempos. Los proyectos educativos interculturales están dirigidos a la ciudadanía y requieren participar en los modelos que respondan a los nuevos retos originados en la era de la globalización.

Hallazgos y resultados de la investigación

La cultura institucional está conformada por las acciones y los significados de los agentes que constituyen la escuela y especialmente de los que ejercen la función de la gestión, ya que, como figuras de autoridad, tienen un mayor alcance en la definición de la cultura organizacional.

La cultura institucional determina las condiciones de ingreso de los niños y niñas migrantes a las escuelas. Las mediaciones o artefactos culturales que tienen la función de ubicar, desde el criterio de igualdad, a estos estudiantes son la boleta de calificaciones o constancia y el examen de admisión o ubicación. Esta estrategia daña severamente el derecho a una educación equitativa que reconoce las diferencias, ya que estos estudiantes presentan una dificultad temporal en las competencias lingüísticas. Entonces, la segregación de estos niños y niñas tiene su base en el supuesto de que la igualdad es equidad, justificada a través de mediaciones culturales originadas en el mismo principio inequitativo.

La tolerancia que manifiestan los gestores se genera en la tensión que produce, por un lado, entender la diferencia como una dificultad pero al mismo tiempo aceptar que “los diferentes” tienen los mismos derechos que sus compañeros. Sin embargo, las diferencias pueden ser toleradas hasta un límite... este límite es lograr los parámetros establecidos por un currículo formal e inflexible, implica “alcanzar” a los demás.

Las condiciones de tolerancia limitada y el principio de igualdad, como valor, son dos de las grandes creencias que impiden el paso de la educación intercultural e inclusiva en la cultura institucional de las escuelas primarias del estudio. No son intrascendentes estas creencias, tienen un efecto discriminador y segregador en los niños y niñas migrantes. Como dice Pérez Gómez (1998), la institución educativa puede facilitar el fracaso escolar por su carácter resistente a la cultura de algunos de sus estudiantes. Esto puede colaborar a la clasificación social y eventualmente la segregación, ya que el fracaso escolar “orienta” voluntariamente a una fracción de sus estudiantes a determinadas actividades o inclusive a continuar la migración.

Propuestas para la atención a la problemática

Con base en los resultados descritos, se propone flexibilizar los tiempos, el espacio y los contenidos. Es viable hacer uso de materiales educativos en línea para educación primaria, como son *las Guías Escolares para Estudiar en casa* de la Secretaría de Educación Jalisco (<http://guia-sej.jalisco.gob.mx/>) y los *Materiales educativos en línea* de la Secretaría de Educación Pública (SEP) (<http://basica.sep.gob.mx/seb2008/start.php?act=matedusel>) para que los niños migrantes continúen en cualquier lugar donde se encuentren su educación, que al retorno no sufran el cambio radical que implica el tránsito de un sistema educativo a otro y puedan ser integrados en el grado que les corresponde.

Es importante que asuman la obligatoriedad del Documento de Transferencia, no para restringir la entrada de los niños migrantes sino como el recurso que garantice la equidad y su adecuada integración al sistema educativo. La obligatoriedad del documento es condición para las escuelas y no para los niños migrantes.

A partir de la necesidad reconocida de una ausencia de formación para dar atención a los niños migrantes, es recomendable que los directores sean autogestores de procesos de capacitación para la atención de la diversidad, como factor de transformación de una cultura de integración o incorporación hacia una cultura institucional que se oriente a la equidad y la educación inclusiva intercultural.

Finalmente, Essomba (2007) recomienda que para construir una escuela intercultural e inclusiva, donde se innove desde y para la diversidad cultural, se implementen dos grandes estrategias. Primero, la

interiorización de un diseño curricular abierto que se construye y re-construye, en el cual participan todos los agentes educativos con la tarea de facilitar el aprendizaje de todos los estudiantes en condiciones de igualdad de oportunidades. Y, segundo, combatir el etnocentrismo del plan de estudios actual. Ello implica un proceso de deconstrucción y reconstrucción de los significados compartidos, el cuestionamiento crítico de los parámetros culturales, así como resolver el principal reto actual que consiste en gestionar la diferencia asegurándonos que se respecta la equidad y la equivalencia. La gestión de la diversidad es un proceso continuo que aprovecha los distintos talentos de los niños y niñas migrantes en un contexto inclusivo donde se preservan las diferencias, se impugna el rechazo y se disfruta de la diversidad.

Referencias bibliográficas

- Besalú, X. (2004). “La formación inicial en interculturalidad”, en Jordán, J. A., X. Besalú, M. Bartolomé, T. Aguado, C. Moreno y M. Sanz, *La formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid: Ministerio de Educación-Los Libros de la Catarata.
- Bruner, Jerome (2000). “Actos de significado”, en *Más allá de la revolución cognitiva* (trad. J. C. Gómez). Madrid: Alianza Editorial (Psicología y Educación).
- Comie (2002). *Educación, derechos sociales y equidad, que integra a la investigación educativa en México 1992-2002*.
- Geertz, Clifford (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Huerta Alvarado y Gutiérrez Ávila (2005). “La educación bilingüe: conflicto de intereses familiares en la construcción de la identidad de niños migrantes mexicanos en los Estados Unidos”, *Memoria del VIII CNIIE*. México: COMIE.
- Conapo (2000). “Mujeres en la migración a los Estados Unidos”, Migración.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós Educador.
- Essomba, M. Á. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos de directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- (2008). *La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó (colección 10 Ideas Clave).
- (1999). “Los objetivos de la educación intercultural. Aspectos diferenciales de su función y naturaleza”, en Miguel Ángel Essomba (coord.),

- Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural.* Barcelona: Graó (colección Biblioteca de Aula).
- Gimeno (2000). “La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas”, en *Atención a la diversidad. Laboratorio educativo*. Barcelona: Graó. *Internacional*, núm. 13. México.
- Jordán, J. A. (2004). “Introducción: la formación permanente del profesorado en educación intercultural”. En Jordán, J. A., X. Besalú, M. Bartolomé, T. Aguado, C. Moreno y M. Sanz, *La formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid: Ministerio de Educación-Los Libros de la Catarata.
- OEI (2008). “Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios”, en la XVIII Conferencia de Ministros de Educación. El Salvador: OEI.
- Pérez Gómez (1998). “Prólogo. El valor de la educación en el diálogo cultural. El legado de Lawrence Stenhouse”, en L. Stenhouse, *Cultura y educación*. Sevilla: Ediciones MCEP.
- Sañudo et al. (2007). *De la incorporación a la inclusión. Un estudio de la cultura educativa*. Jalisco: Fondo sectorial SEP /Sebyn-Conacyt.
- UNESCO (2000). *Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes, aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación*. Dakar: UNESCO.
- (2007). *Plan de acción global para alcanzar los objetivos de la educación para todos de aquí a 2015*. UNESCO.
- (2008). *Educación para todos en 2015. ¿Alcanzaremos la meta? Panorama regional América Latina y el Caribe*. París: UNESCO.

Direcciones electrónicas

- CIDE (1992). Centro de Investigación y Documentación Educativa, Ministerio de Educación y Ciencia de España. Informe sobre la educación intercultural en España Disponible en: www.mec.es/cide/. Fecha de consulta: 01 de abril de 2009.
- (1998). Informe: Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España. Disponible en: www.mec.es/cide/. Fecha de consulta: 01 de abril de 2009.
- Conapo (2005). Examen de las tendencias, políticas y programas en materia de población: observación de las tendencias y políticas mundiales en materia de población (1995), Comisión de Población del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas, México. Disponible en: www.Conapo.gob.mx.
- Essomba, Miquel Àngel (2007). Estrategias de innovación para construir la escuela intercultural, Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en: www.fundaciosergi.org/catala/documents/2.miquelangeIESSOMBA_000.pdf.
- Las desigualdades de la educación en España II (1999). Hacia una Europa diferente. Respuestas educativas a la interculturalidad (CIDE/CIDREE/SLO, 2002). Disponible en: www.mec.es/cide/.

La diversidad cultural y su incorporación al modelo educativo nacional: los casos de Argentina, México y Perú

*Jorge Alfredo Jiménez Torres
Rocío Calderón García*

Introducción

El tema de la diversidad cultural ha sido analizado y discutido por algunos países de América, en donde la presencia de las comunidades indígenas u originarias ha tenido mayor significación por su impacto en la conformación de una identidad nacional.

Es por eso que se ha considerado a Argentina, México y Perú, como ejemplos de ese grado de presencia y significación para conformar lo que es la cultura nacional, las tradiciones y la identidad de un pueblo.

La intención es describir el proceso que cada una de estas naciones ha vivido en ese intento de conciliar las tradiciones y valores de sus comunidades de origen, con la dinámica de su desarrollo económico, social, cultural y político. Los cambios que se han dado se pueden apreciar en la normatividad, instituciones y lineamientos de política pública en materia educativa.

Como lo describe el artículo 1º de la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural:

La cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan a los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es tan necesaria

para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras.

En todo proceso de reforma y transformación educativa se tienen retos. A partir de la evaluación de los cambios promovidos, se pueden plantear las perspectivas o tendencias que irán tomando las reformas y las acciones emprendidas. Es por eso que al describir la circunstancia de cada uno de estos países, se mencionarán tales retos. Lo anterior con el ánimo de propiciar la reflexión y el debate en este tema, que seguirá generando más elementos para profundizar en su estudio.

Sinopsis

De acuerdo con la Declaración Universal de la UNESCO, la diversidad cultural se refiere a la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades; se manifiesta no sólo en que se expresa, enriquece y trasmite el patrimonio cultural de la humanidad mediante la variedad de expresiones culturales, sino también a través de distintos modos de creación artística, producción, difusión, distribución y disfrute de las expresiones culturales. La diversidad cultural y la pluralidad de usos, costumbres, símbolos, cosmovisiones y lenguas son condiciones fundamentales para garantizar la democracia de una sociedad. Con base en ello y en el principio de que la cultura es un factor central a partir del cual los individuos construyen y conforman sus identidades personales y nacionales.

En el caso de América Latina, es una región con una enorme riqueza cultural. Ésta se debe sobre todo a que existe una gran diversidad lingüística y racial entre sus pueblos.

En ella convive una población formada por culturas diversas, que se interrelacionan y vinculan por su pasado común, y que requieren tener, en igualdad de condiciones, los derechos que implica una democracia fundamentada en la libertad y la dignidad humana. En la que se reconozcan y respete el pluralismo, las relaciones interculturales horizontales e incluyentes que generan enriquecimiento mutuo.

Para posibilitar esta diversidad es preciso que el espacio donde convivan múltiples y diferentes elementos que se interrelacionan esté

formado por distintas culturas que mantengan un diálogo intercultural permanente, con los mismos derechos.

Argentina y el proceso para construir la tolerancia en la diversidad cultural

El Ministerio de Educación de Argentina incorporó esta conmemoración a partir de la Resolución núm. 126/00, en recuerdo del levantamiento del ghetto de Varsovia (1943) y en homenaje a las víctimas del holocausto durante la II Guerra Mundial, pero sobre todo para preservar la memoria del pasado. Se envió un texto a las escuelas de todo el país con el objetivo de promover la eliminación de todas las formas de intolerancia y discriminación fundadas en motivos culturales, educativos, étnicos o religiosos, así como para difundir los valores del pluralismo que prescriben el respeto por la dignidad de las personas.

Elaborado para colaborar con la tarea que docentes y alumnos realizan en las aulas, el texto se basa en la importancia de la educación en la transmisión de valores como la paz, la tolerancia y el respeto a la vida, e insta a apoyar acciones educativas tendientes a fortalecer una cultura y una educación basadas en el respeto por la diferencia y en la no discriminación.

En la parte final del texto, como eje del gobierno en la política pública en materia educativa, se exalta la trascendencia o repercusión de la inclusión de valores como los antes mencionados, pues se reconoce en los objetivos de este documento, cuando se proclama “La conmemoración del Día de la Convivencia en la Diversidad Cultural se convierte en ocasión de *reflexión sobre los prejuicios, intolerancias y prácticas discriminatorias* que aún nos separan, y de celebración de los muchos gestos solidarios, de valoración y reconocimiento de las diversas identidades que construyen diariamente un país mejor” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Argentina, 2000).

Se puede referir como un antecedente inmediato a la propuesta de la actual Ley de Educación Nacional, la realización en el mes de junio de 2006 del Primer Encuentro de Pueblos Originarios y Educación Intercultural Bilingüe, para dirigir la discusión en asuntos como: el derecho a la Educación Intercultural Bilingüe, el conocimiento y la inclusión de los pueblos originarios, la necesidad de revertir la marginación y la exclusión contra los pueblos originarios. Estos asuntos fueron debatidos

en talleres y mesas-panel para aportar elementos de valoración en el proceso de debate de la actual ley. Se reconocía la imperiosa necesidad de que los estudiantes, a través de los currículos educativos, empiecen a generar un cambio de actitud hacia los pueblos de origen, al desarrollar habilidades que les permitieran convivir en un escenario pluricultural y de diversidad étnico-racial.

Es por eso que cuando se desea impulsar un cambio a nivel de política pública es necesaria la adecuación normativa en la que se sustentará esa acción de gobierno. Fue entonces que el gobierno argentino, en el intento de avanzar en este tema, creó en el año 2006 una ley educativa que partiera de las bases de la calidad educativa, la equidad y la inclusión como prioridades; es la actual Ley 26.206 de Educación Nacional. Se pretende con este ordenamiento destacar la convivencia en la diversidad cultural, la no discriminación y los derechos humanos.

La calidad educativa, equidad e inclusión son prioridades en esta ley, como ya se dijo. Se tiene la expectativa que la normatividad supere las deficiencias actuales del sistema educativo nacional y, por fin, encamine a la República de Argentina hacia los mejores resultados en esta materia, como parte de la columna vertebral para el desarrollo armónico y el progreso de los pueblos.

En ese contexto, los contenidos ocupan un lugar central. Y dentro de ellos, esta vez surge con inusitada fuerza el impulso que la colectividad judía da a la propuesta de incluir como obligatoria la enseñanza del holocausto nazi que tuvo en los judíos sus principales víctimas. Los descendientes del pueblo de Israel entienden que aquel genocidio fue de tal magnitud que debe mantenerse vivo en el recuerdo para evitar que se repita. En este sentido, desde la presentación del proyecto de la ahora ley, se esgrimió como eje de acción resaltar que ante la ausencia de valores tales como integración y el pluralismo, lo ocurrido en el holocausto —que fue el estigma máximo del autoritarismo, de la discriminación y de la miseria humana, donde un pueblo se autodenominó superior a los demás— no puede volver a ocurrir.

¿Qué se ha hecho en el tema educativo ante la diversidad cultural?

El pasado mes de mayo de 2008, los ministros de Educación reunidos en El Salvador asumieron un importante compromiso que puede tener enormes repercusiones en Iberoamérica: acoger la propuesta “Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de

los bicentenarios” y avanzar en la elaboración de sus objetivos, metas y mecanismos de evaluación regional, así como iniciar un proceso de reflexión para dotarlo de un fondo estructural y solidario. Recordemos que en el continente americano, se comparte un pasado común, y el tema de los bicentenarios, alude a la independencia de los pueblos de América.

Se iniciaba entonces un ambicioso proyecto que convierte a la educación en herramienta fundamental para el desarrollo de la región. Durante el mes de septiembre, el proyecto dio un importante paso al haber quedado concretas y descritas esas metas en un elaborado documento que tras ser entregado al Secretario General Iberoamericano, Enrique Iglesias, por parte del Secretario General de la OEI, Álvaro Marchesi, en septiembre de 2008, ha sido ampliamente difundido por la red.

En el contexto de las organizaciones no gubernamentales existe la AFS, que se ha extendido por varios países del mundo promoviendo modelos de programas educativos que fortalecen la inclusión en la diversidad cultural. Para esta organización la interculturalidad educativa presenta las siguientes implicaciones: la interculturalidad reúne, de la asimilación por las minorías, el respeto por la diferencia del multiculturalismo y, además, intenta que se propicien un tiempo y un espacio comunes para que las personas de diferentes culturas no sólo tengan contacto, sino también encuentros (AFS, 2009):

- No sólo se trabaja con las minorías, sino con las mayorías, tratando así de incidir en las discriminaciones institucionales, sociales y personales del conjunto social.
- Se impulsa el conocimiento entre las diversas culturas que conviven juntas, aceptando las diferencias sociales como algo positivo y enriquecedor del entorno social.
- Se enseña a enfrentar los conflictos de forma positiva, sin negarlos; evidencia que al trabajar con ellos, se puede llegar a un cambio mejor.
- La interculturalidad representa el modelo educativo que es compatible con los deseos de vivir en un mundo mejor, en el cual se trabaja tanto en las minorías como las mayorías y, por lo tanto, se hace posible incidir en todos los campos educativos.

La educación intercultural parte del siguiente reconocimiento:

- Respetar la identidad del otro: reconoce y respeta los conocimientos de cada uno.

México y el reconocimiento de la diversidad cultural

México es el país con mayor población indígena en el continente americano: aproximadamente 10 millones. Sin embargo, esta cifra representa 10% de la población total. En Perú la población indígena asciende a 8 millones 400 mil, que representa 40% de la población total.

México es el país con mayor número de hispanohablantes, con 94 millones. Le sigue España, con 39 millones, luego Colombia y Argentina, con 36 millones cada uno. Después del chino y el inglés, el español es el idioma que más se habla en el mundo. En México conviven más de 60 culturas indígenas y es necesario propiciar un diálogo intercultural que favorezca una nueva valoración social de las mismas.

Entre los diversos pactos internacionales que el Estado mexicano ha firmado en el plano internacional, destacan la Declaración Universal de Derechos Humanos que emitió la ONU y el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, firmado por el Ejecutivo federal y ratificado por el Senado de la República en septiembre de 1990.

De acuerdo con la tradición de la política exterior de México, el cumplimiento de los tratados internacionales se ha visto reflejado con la reforma a los ordenamientos legales que tienen relación con la materia de los compromisos internacionales, asumidos por efecto de dichos instrumentos jurídicos. Fue así como desde el año del 1992, la Constitución Política de México ha sido modificada para otorgar reconocimiento a los pueblos indígenas. Como ya se dijo en párrafos anteriores, estas comunidades son las que han dado la raíz cultural de la patria mexicana.

La Constitución mexicana reconoce la diversidad cultural en su artículo segundo. Además de establecer que la nación mexicana es única e indivisible, también afirma que tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas, que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. Es en la

Constitución en donde se reconoce como derecho fundamental la diversidad cultural, como un derecho de las comunidades indígenas del país.

Por una cuestión de técnica jurídica, una vez que son aprobados por el Senado de la República los tratados internacionales tienen validez como Ley Suprema en toda la Unión, en los términos señalados por el Artículo 133 de la Constitución Política de México. Cobra especial relevancia la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural adoptada por este organismo en su XXXII sesión de la Conferencia General del 2 de noviembre de 2001, en la que se retoma el espíritu de los anteriores pactos multilaterales al señalar que la cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio.

La diversidad es considerada como fuente de originalidad y pluralidad, materia de innovación, creatividad, intercambio y enriquecimiento; de ahí que también haga suya la conceptualización de la UNESCO que establece que la diversidad cultural es tan necesaria para el género humano, como la diversidad biológica lo es para los organismos vivos, razón por la que constituye un patrimonio común que pertenece a la humanidad y que debe ser reconocido y salvaguardado en beneficio de las generaciones presentes y futuras, ya que también es fuente de desarrollo económico, intelectual, moral y social.

Asimismo, considera que todas las culturas tienen el derecho a desarrollarse en condiciones de igualdad, por lo que identifica la permanencia de la diversidad cultural como un derecho humano.

La interculturalidad es un modo de convivencia en el que las personas, los grupos y las instituciones se relacionan de manera abierta, horizontal, incluyente y respetuosa. La diversidad cultural sigue siendo un asunto de fondo en la construcción de una identidad nacional en México, de la consideración de las comunidades indígenas frente a la Ley y la garantía de un acceso equitativo a los apoyos para el desarrollo social de sus comunidades. Sin embargo, la cuestión de un programa educativo que los incluya y garantice su acceso a la instrucción formal en planteles educativos del sistema nacional, no ha sido resuelta de un modo exitoso. Una medida adoptada por el gobierno federal fue institucionalizar el derecho a la no discriminación en México, a partir del año 2003, con la publicación de la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación.

Este es uno de los retos que están pendientes en la agenda; como se verá, es una cuestión compartida en la política educativa ante la di-

versidad cultural por todos los países cuyos casos se abordan en este capítulo.

Perú y la diversidad cultural en la educación

El Perú cuenta con una población de más de 27 millones de habitantes, de los cuales se considera que, por ascendencia, 40% son mestizos, 30% indígenas, 10% africanos, 10% europeos, 8% asiáticos y 2% israelitas/árabes y otros. Además se calcula que se utilizan cerca de 50 idiomas en el país, entre ellos: 44 lenguas indígenas, diversos dialectos del chino, japonés, italiano, árabe, hebreo y otras lenguas extranjeras; se contabilizan hasta 85 idiomas hablados en el Perú (Valdivieso, 2008).

La diversidad demográfica que presenta este país en la actualidad no dista de aquélla de los inicios de la república, lo cual permite captar el contexto histórico-social dentro del cual se elaboraron sus políticas públicas gubernamentales. Desde la fundación del Estado peruano —en el año de 1821, luego de la guerra de independencia contra el poder colonial español, y la redacción de su primera Constitución en el año de 1823— hasta nuestros días, su política característica ha sido de homogenización cultural y de conformación de una nación, bajo la identidad criolla o hispano-católica.

Las políticas que se elaboraron desde los inicios de la república (Valdivieso, 2008) representaron a un sector minoritario del territorio nacional. Según categorías sociales coloniales, los criollos eran los españoles nacidos en América. En la mayoría de los casos, es este el grupo que asumió el poder político y económico de las nuevas repúblicas latinoamericanas. Bajo ideas inspiradas en modelos de nación unificada y homogénea, las políticas del nuevo Estado independiente se sustentaron en un conocimiento parcial y limitado de la población general y de sus necesidades. Así, a pesar de que cuando se inició la república aproximadamente 10% de la población general hablaba el castellano como lengua materna, la primera constitución declaró dicho idioma como el único oficial. Con ello se ignoraron otras lenguas existentes y sus usuarios. Igualmente, la religión de la nación fue definida como una sola, excluyendo así otras prácticas espirituales y religiosas, y con ello otros grupos étnicos y culturales (Valdivieso, 2008).

Si bien la guerra de independencia logró liberar al Perú de un poder colonial externo, no terminó con formas de colonización interna carac-

terizada por la exclusión y denigración de lenguas, culturas y credos no ibéricos.

Dentro del proceso histórico de construcción de una nación occidentalizada, se diseñó una reforma educativa a la que se le puede considerar como significativa porque intentó incorporar la educación bilingüe y a los sectores social, cultural y lingüísticamente marginados. Aunque con algunas limitaciones en su diseño y sobre todo en su implementación, esta reforma educativa ha sido considerada como una de las reformas latinoamericanas más innovadoras de su tiempo.

El sistema educativo y sus programas

El sistema educativo del Perú es descentralizado y al Estado le compete fijar los lineamientos de política educativa. La educación estatal es gratuita y queda para el nivel universitario la opción de otorgarla según rendimiento del estudiante.

La Organización Educativa está constituida por niveles y modalidades integrados y articulados, que se desarrollan de manera flexible y acorde con los principios, fines y objetivos de la educación. Tiene como fundamento el desarrollo biopsicosocial de los educandos y según las características de cada realidad.

La estructura comprende la educación formal, que se imparte en forma escolarizada en sus diferentes niveles y modalidades, y la educación informal, que está constituida por el autoaprendizaje y por la acción de los diversos agentes educativos (familia, comunidad, centro de trabajo, agrupaciones políticas, religiosas y culturales) y por medio de la comunicación social (Gobierno del Perú, 2009).

La educación bilingüe e intercultural

Adscrita al Ministerio de Educación del gobierno peruano está la Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural, que es la responsable de normar y orientar la política nacional de educación intercultural, bilingüe y rural en las etapas, niveles, modalidades, ciclos y programas del sistema educativo nacional. Depende del Viceministerio de Gestión Pedagógica.

Desde el año 2002 existe el Programa Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación. Es un programa que propone una manera de ver, juzgar y actuar que lanza nuevos retos a la totalidad del sistema

educativo y de la práctica pedagógica. Igualmente, es un programa cuyo fundamento recae en la participación y coordinación de diversos actores sociales; y que, en su desarrollo y gradual culminación de etapas, requerirá cada vez más del concurso del Estado y la sociedad civil.

La realidad de la que el programa parte es la existencia de un mosaico multilingüe, que genera diversas situaciones de bilingüismo y de contacto de lenguas, las cuales constituyen el ámbito en el que se realiza la tarea educativa. En el modelo propuesto por el Ministerio, la educación debe tomar en consideración la *diversidad* de las lenguas y las variedades que se dan en cada una de ellas, y darles un tratamiento adecuado, es decir, debe orientarse hacia el desarrollo y conocimiento de la *lengua materna* (o de uso predominante), bien sea ésta indígena o castellana, y en otro sentido, al aprendizaje de una *segunda lengua*, sea ésta castellano o lengua indígena, así como al aprendizaje de al menos una *lengua extranjera*.

En este programa se reconoce la importancia de la tecnología en el proceso de la educación bilingüe e intercultural, ya que el acceso a la información y a otras formas de conocimiento es uno de los pilares sobre los que se apoya la educación intercultural; de ese modo se promueve un acceso más equitativo a las tecnologías que posibilitan nuevos flujos de información y comunicación. De un modo más concreto, la incorporación de las tecnologías de la información en el campo de la educación bilingüe intercultural contribuye al logro de las metas de calidad y equidad de la educación.

La interculturalidad y el cambio estructural

Hasta ahora, el discurso intercultural no ha considerado las agresiones contra estas identidades como forma de expresión de un conflicto cultural, pero podría hacerlo; pues detrás de estas expresiones de rechazo hay conflictos entre visiones del ser humano y su destino. Se requiere revalorar la noción de cultura en el discurso intercultural, esto para poder incorporar esas otras formas de opresión y rechazo que también están mermando el fortalecimiento de la democracia peruana y sirven como justificante de la violencia contra quienes no han sido integrados al proceso de interculturalización.

Retos para un vínculo entre interculturalidad y ciudadanía

El ejercicio de los diálogos interculturales puede contribuir al diseño de modelos de ciudadanía democrática apropiados para el desarrollo del multiculturalismo peruano. Estos modelos deben estar sustentados en las experiencias y conocimientos de las comunidades, sus tradiciones políticas, sus necesidades y expectativas colectivas. Modelos más participativos, que partan de las voces y sentires de las comunidades para que puedan dar mayor autonomía a estos grupos culturales locales. Esto propiciará que sean involucrados más en el proyecto nacional de construcción de una democracia peruana.

En la medida que los diálogos, consensos, alianzas y coaliciones a nivel local, regional y nacional se consoliden, serán las herramientas necesarias para construir una sociedad peruana con la más alta libertad cultural dentro de la mayor dignidad para todas las culturas. Precisamente, ese podría ser uno de los objetivos más deseables de la interculturalidad peruana.

Problemática en la interculturalidad educativa

En el Perú, las prácticas discriminatorias y excluyentes, en específico la discriminación racial, se encuentran presentes en algunas de las instituciones económicas y políticas. Cabe mencionar al respecto que la investigación realizada por la Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003), destacó que la violencia política afectó gravemente al Perú entre los años 1980 y 2000, por la convulsión social que esto trajo aparejado y reveló el grado de racismo histórico y estructural que subyace en la sociedad peruana.

En este contexto, es claro que el discurso intercultural deba tener como objetivo promover sobre todo la reflexión, el diálogo y la acción orientados al cambio social a nivel institucional y estructural. Así mismo, las prácticas sociales marginatorias e intolerantes han creado otros grupos expuestos a la discriminación como las mujeres, las personas con orientaciones sexuales no-convencionales, los grupos no-católicos y las personas no-religiosas.

Tradicionalmente, la sociedad peruana ha definido al indígena y su lengua como un freno para la unificación de la nación, como un obstáculo para alcanzar su desarrollo. Estas nociones, como ya se ha mencionado con anterioridad, históricamente han formado parte de las

políticas de gobierno. Aunque en el presente cabe reconocer en las nuevas políticas de pluralismo y específicamente políticas interculturales, el intento —al menos en el papel— de revertir esas tendencias. Aun así, se sigue dirigiendo esta intención de interculturalizar a los grupos que sufren discriminación social, pero no a quienes abiertamente la ejercen.

Retos para un vínculo entre interculturalidad y ciudadanía

El ejercicio de los diálogos interculturales debe contribuir al diseño de modelos de ciudadanía democrática apropiados para el desarrollo del multiculturalismo peruano. Estos modelos deben estar basados en las experiencias y conocimientos de las comunidades, sus tradiciones políticas, necesidades y expectativas colectivas. Modelos participativos que partan de las voces de las comunidades pueden dar mayor autonomía a los grupos culturales locales y pueden involucrarlos más en el proyecto nacional de construcción de una democracia peruana.

Diálogos, consensos, persuasiones y coaliciones a escala local, regional y nacional son herramientas necesarias para construir una sociedad peruana con la más alta libertad cultural dentro de la mayor dignidad para todas las culturas. Precisamente, la mayor libertad posible dentro de la mayor dignidad para toda cultura debe ser uno de los objetivos más deseables de la interculturalidad peruana.

Conclusiones

La diversidad cultural es un proceso gradual y sistemático para construir la identidad nacional de un pueblo. Su reconocimiento en el marco de una política educativa, contribuye a consolidar los valores culturales de una nación.

En todo proceso de reforma y transformación educativa, se tienen retos. De la evaluación de los cambios promovidos, se pueden plantear las perspectivas o tendencias que irán tomando las reformas y las acciones emprendidas. La educación intercultural parte del respeto a la identidad del otro y reconoce y respeta los conocimientos que cada uno trae.

Siendo la interculturalidad como un modo de convivencia en el que las personas, los grupos y las instituciones, se relacionan de manera abierta, horizontal, incluyente y respetuosa.

Es por lo anterior, que el asunto de la diversidad cultural sigue siendo un asunto de fondo en la construcción de una identidad nacional. El discurso intercultural debe tener como objetivo promover sobre todo la reflexión, el diálogo y la acción orientados al cambio social a nivel institucional y estructural

Propuestas y recomendaciones

- El sistema educativo de los diversos países en América Latina y el Caribe debe generar prácticas y ambientes para la interculturalidad.
- Se propone el reconocimiento de las culturas originarias y el reconocer otras formas de diversidad como son uso de distintas lenguas, color de piel, creencias religiosas, preferencia sexual, capacidad física y modos de vestir.
- Fomentar el diálogo entre culturas a fin de garantizar intercambios culturales más amplios y equilibrados en el mundo en pro del respeto intercultural y una cultura de paz.
- Reafirmar la importancia del vínculo existente entre la cultura y el desarrollo para todos los países, en especial, los países en desarrollo.
- Propiciar una democracia fundamentada en la libertad y la dignidad humana, que reconozca y respete el pluralismo, las instituciones de carácter social que dentro de su filosofía también se proponen fomentar en nuestra sociedad el diálogo y, con base en él, relaciones interculturales respetuosas, abiertas, horizontales, e incluyentes que permitan el enriquecimiento mutuo.
- Reconocer las diferencias y desigualdades y, a partir de ello, diseñar estrategias de política social que permitan a todos los mexicanos igualdad de oportunidades para participar, decidir y actuar. En este contexto, y en apego a sus respectivas atribuciones, un conjunto de instituciones de distintos sectores gubernamentales y organismos internacionales que prestan servicios públicos de atención a la salud, educación, justicia, investigación, promoción y desarrollo cultural.

Referencias bibliográficas

- AFS, Programas Interculturales de Argentina, Organización no Gubernamental. Disponible en: www.afs.org.ar/arg_sp/home.
- Bayardo, Rubens (2003). “Globalización e identidad cultural”, en Mónica Lacarrieu (comp.), *Desafíos del siglo XX*. Buenos Aires, Argentina: CIC-CUS.
- Berger, Peter L. y Samuel P. Huntington (comps.) (2002). *Globalizaciones múltiples: la diversidad cultural en el mundo contemporáneo*. Barcelona, España: Paidós.
- Devés Valdés, Eduardo (2003). *El pensamiento latinoamericano en el siglo XX. Desde la CEPAL al neoliberalismo: 1950-1990*. Buenos Aires, Argentina: Biblos-Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, v. 2.
- Dietz, Gunther (2002). “Cultura, etnicidad e interculturalidad: una visión desde la antropología social”, en *El discurso intercultural: prolegómenos a una filosofía intercultural*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Fuller, Norma (2002). *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Geertz, Clifford (1996). *Los usos de la diversidad*. Barcelona: Paidós.
- Gómez García, Pedro (coord.) (2001). *Las ilusiones de la identidad*. Madrid, España: Fróntesis-Cátedra-Universidad de Valencia.
- Ministerio de Educación, Gobierno de la República del Perú, *Programa de Educación Intercultural y Bilingüe*. Disponible en: www.minedu.gob.pe/di-neibir/.
- Ministerio de Educación, Consejo Federal de Cultura y Educación, Gobierno de la República de Argentina, *Resolución 126/00 de fecha 9 / Marzo/ 2000*. Disponible en: www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res00/126-00.pdf.
- Sandoval, Marina (2002). *América Latina y el Caribe: realidades sociopolíticas e identidad cultural*. San Salvador, El Salvador: Ediciones Heinrich Boll.
- Silva Charvet, Erika (2004). *Identidad nacional y poder*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Valdiviezo, Laura Alicia y Luis Martín Valdiviezo Arista (2008). “Política y práctica de la interculturalidad en la educación peruana: análisis y propuesta”, *Aula Intercultural*. Disponible en: http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=3040.
- Zea, Leopoldo y Hernán Taboada (comps.) (2002). “Frontera y globalización”, en *Latinoamérica en la globalización y el tercer milenio*. México: Instituto Panamericano de Geografía e Historia-Fondo de Cultura Económica, v. 1.

Sobre los autores

Martha Vergara Fregoso. Profesora de Educación Primaria. Licenciada en Educación Media con especialidad en Matemáticas. Maestra en Educación con Intervención en la Práctica Educativa. Doctora en Educación por la Universidad La Salle de Guadalajara. Ha laborado como profesora en diversos niveles educativos y actualmente se desempeña como catedrática en maestría y doctorado, en varios programas de posgrado en educación en diferentes instituciones del país y en el extranjero. Sus líneas de investigación son: la investigación de la investigación educativa y la educación intercultural. Ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales donde se han publicado sus participaciones en las memorias de los eventos y cuenta con artículos, capítulos de libros y un libro publicados. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y del Sistema Nacional de Investigadores. Correo electrónico: mavederu@yahoo.com.mx.

Josefa Alegría Ríos Gil. Maestra en Gerencia Social. Diplomada en Investigación Pedagógica por el Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC). Dirige y participa en diversas investigaciones educativas y desarrolla programas y proyectos de innovación pedagógica. Ha asistido a eventos académicos nacionales e internacionales como expositora y como participante. Ha dirigido el proceso de capacitación docente del nivel de Educación Inicial Placard en la región Loreto, por la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana (UNAP), desde 1997 hasta 2000. Actualmente dirige la Institución Educativa Experimental en Educación Inicial “María Reiche” de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana y se desempeña como Secretaria Técnica del Plan de implementación de la Municipalización de la Gestión Educativa en el distrito de San Juan Bautista-Loreto. Correo electrónico: jriosgil@yahoo.com.

Anabella Giracca. Licenciada en Letras y Filosofía, campo de la Lingüística y los Derechos Humanos con énfasis en pueblos indígenas y niñez. Autora de cuentos infantiles traducidos a varios idiomas mayas de Guatemala, y de diversos artículos y ensayos. Actualmente es Directora del Programa Edumaya y de la Cátedra UNESCO de Comunicación para el Fortalecimiento de la Diversidad Cultural, en la Universidad Rafael Landívar. Es columnista de opinión en *El Periódico* y *Prensa Libre*, escritora, promotora y asesora en temas educativos de interculturalidad y comunicación, esto le ha permitido dirigir proyectos y publicaciones de orden nacional e internacional en favor de reivindicaciones étnicas de su país y de la región. Correo electrónico: anagiracca@hotmail.com.

Ludolfo Benigno Ojeda y Ojeda. Profesor de Educación Primaria. Profesor de Educación Secundaria. Licenciado en Teología. Magíster en Teología, (especialización en Antropología Teológica, en Roma). Ha publicado artículos diversos sobre educación en libros, así como en las revistas *Foro Educativo* y *Kanatari*. Panelista y miembro de foros, talleres y seminarios, tanto internacionales como nacionales y regionales. Doctor “Honoris Causa” por el Consejo Latinoamericano en honor a la calidad de la educación. Máster en Dirección empresarial, por la Empresa del Año 2005, Perú. Actualmente Director General del Instituto Superior Pedagógico Público Loreto. Correo electrónico: ludolfob@yahoo.com.

Susana Ester Caelles Arán. Licenciada en Ciencias de la Educación con especialización en Planeamiento, Organización y Supervisión Educativa. Profesora de Filosofía y Pedagogía. Maestranda en Maestría en Política y Gestión Educativa (A), de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, Argentina. Docente de todos los niveles del sistema escolar. Directora de instituciones de nivel primario y superior. Subdirectora de Educación Inicial y Primaria de la Provincia de Córdoba. Consultora externa del BID. Asesora pedagógica y evaluadora externa de instituciones educativas. Miembro del Consejo Académico de la UCC. Capacitadora en todos los niveles. Docente de la UCC y de la UCA-Paraná. Directora y miembro de tribunales de tesis de licenciaturas en la UCC y UCA-Paraná. Miembro de tribunales de concursos docentes. Investigadora de la UCC. Capacitadora del Consejo de Educación de la Provincia de Entre Ríos, en la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos. Docente adjunta de la Cátedra de Educación Especial, en

lo referido a diversidad, diversidad cultural, prosocialidad y pedagogía social. Correo electrónico: susanaecaelles@uolsinectis.com.ar.

María Jacinta Eberle. Licenciada en Gestión Educativa. Profesora de Química y Merceología. Actualmente se desempeña como Rectora del Instituto “Sagrado Corazón” en el nivel EGB3 y Polimodal (Crespo-Entre Ríos) y como docente en Instituto de Nivel Superior de Formación Docente (Crespo) y en la UCA (sede Paraná). Co-directora de tesis de Licenciatura de la UCA-Paraná. Tiene una vasta experiencia como coordinadora de clubes de ciencias, capacitadora de la Red Federal de Formación Docente Continua en el área de las Ciencias Naturales y en Formación de Jóvenes y Adultos. Asesora y jurado de trabajos de ferias de ciencias locales, regionales y provinciales. Correo electrónico: emigua@arnet.com.ar.

Horacio Ademar Ferreyra. Doctor en Educación. Posdoctorado en Ciencias Sociales. Actualmente se desempeña como Subsecretario de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (Ministerio de Educación, Córdoba) y profesor e investigador en la Facultad de Educación (UCC). Ha recibido diez distinciones por su desempeño en el campo de la educación e investigación, entre las que se destaca el Premio Domingo F. Sarmiento-Academia Nacional de Educación (2007). Tiene una intensa participación como funcionario, consultor, investigador, técnico y capacitador en el ámbito provincial, nacional e internacional. Integra el consejo editorial de revistas especializadas en educación y psicología. Además, posee una amplia producción escrita referida a educación secundaria, de jóvenes y adultos, superior, gestión, currículum y trabajo. Correo electrónico: hferreyra@coopmorteros.com.ar.

Carina V. Kaplan. Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Master en Ciencias Sociales y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Actualmente es investigadora y directora de proyectos en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA. Profesora concursada en Sociología de la Educación en la UBA y en la Universidad Nacional de La Plata. Además es miembro de comités científicos y docente en posgrados acreditados. Consultora en organismos nacionales e internacionales en temáticas de educación y sociedad, cultura y educación,

subjetividad y educación, desigualdad educativa, inclusión escolar, la diversidad sociocultural en la escuela, educación secundaria, violencia y escuela, los oficios de maestro y de alumno, representaciones sociales y practicas educativas. Correo electrónico: carinak@ciudad.com.ar.

Eliana Medina Moncada. Licenciada en Educación Especial. Magíster en Educación, énfasis Pedagogía, Sistemas Simbólicos y Diversidad Cultural de la Universidad de Antioquia. Miembro del Grupo de Estudios e Investigaciones sobre Educación Especial (GRESEE). Maestra de aula de apoyo para la población sorda en la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur y docente de cátedra del curso: Deficiencia auditiva, de la Facultad de educación de la UdeA. Trabaja con comunidades Sordas en el campo de la docencia y la investigación. Ha desarrollado investigaciones como “Sueño de oportunidades: acceso a la educación superior para personas sordas” y “Subjetividades sordas encuentros y desencuentros en educación”. Correo electrónico: medeliana@gmail.com.

Myriam Ramírez Ramírez. Socióloga, Licenciada en Educación. Magíster en Sociología de la Educación de la Universidad de Antioquia. Con 30 años de experiencia como maestra de personas sordas. Miembro del Grupo de Estudios e Investigaciones sobre Educación Especial (GRESEE). Docente de cátedra en la Facultad de Educación. Asesora e investigadora de proyectos y prácticas pedagógicas de educación especial. Trabaja con comunidades Sordas en el campo de la docencia y la investigación. Ha desarrollado investigaciones como “Sueño de oportunidades: acceso a la educación superior para personas sordas” y “El entorno lingüístico familiar del niño sordo”. Correo electrónico: myram19@hotmail.com.

Liliana María Rendón González. Licenciada en Educación Especial. Magíster en Educación, énfasis en Pedagogía y Diversidad Cultural, Universidad de Antioquia, Medellín-Colombia. Integrante del Grupo de Estudios e Investigaciones sobre Educación Especial (GRESEE) y del Grupo de Investigación Diverser. Trabaja con comunidades Sordas en el campo de la docencia y la investigación. Docente del Aula Para Sordos de la Institución Educativa Barro Blanco y docente de cátedra en la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Ha desarrollado investigaciones como “Sueño de oportunidades: acceso a la educa-

ción superior para personas sordas” y “Conocimiento, poder y cultura: repensando el currículum de las aulas para sordos”. Correo electrónico: lilianamaria1979@yahoo.com.

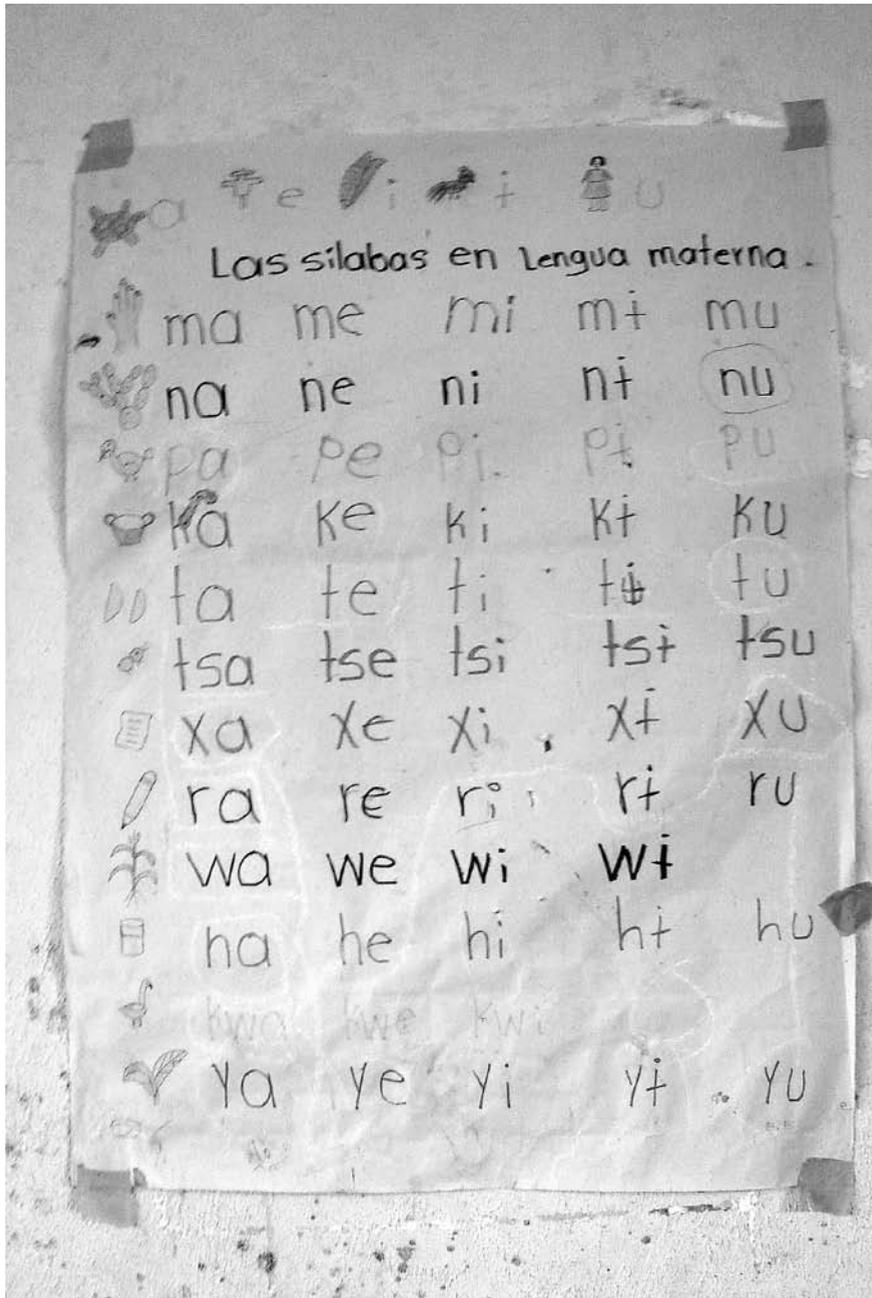
Alexander Yarza de los Ríos. Licenciado en educación especial. Estudiante de maestría en Educación, línea Formación de Maestros. Profesor-investigador de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Investigador asociado del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. Coordinador del Grupo de Estudios e Investigaciones sobre Educación Especial. Su campo de investigaciones incluye pesquisas sobre historia de la educación especial en Colombia, pedagogía histórica comparada de la educación especial en América Latina, investigaciones cualitativas sobre el maestro como sujeto público en las Escuelas Normales Superiores, análisis documentales y didácticos sobre los Archivos Pedagógicos Normalistas, inclusión en la universidad, entre otros. Correo electrónico: yacosume@gmail.com.

Lya E. Sañudo Guerra. Licenciatura en Psicología Educativa en la Normal Superior Nueva Galicia. Maestría en Educación en el ITESO (1986-1988). Maestría sobre Educación y Diversidad en la Universidad Internacional de Andalucía, España. Doctorado en Educación Superior en la Universidad de Guadalajara. Ha sido catedrática especializada en investigación, metodología cualitativa y análisis de datos cualitativos, de algunos de los programas de maestría y doctorado del país. Ha trabajado en dos líneas de investigación, desde 1990, por un lado, la indagación de la práctica reflexiva de los educadores y por otro, la investigación de la investigación educativa. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I. Correo electrónico: lyasa54@yahoo.com.mx.

Rocío Calderón García. Doctora en Cooperación y Bienestar Social por la Universidad de Oviedo, España. Maestra en Planeación Estratégica por la Universidad de Guadalajara. Profesora e Investigadora Titular del Departamento de Estudios Internacionales del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, de la Universidad de Guadalajara. Desarrolla actualmente la línea de investigación: “Calidad de Vida y Desarrollo Humano”. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores y de la Academia Jalisciense de Ciencia. Correo electrónico: rocio.calderon@csh.udg.mx.

Jorge Alfredo Jiménez Torres. Abogado y Maestría en Derecho Civil y Financiero por la Universidad de Guadalajara. Doctor en Ciencias del Desarrollo Humano por la Universidad del Valle de Atemajac. Ha sido profesor a nivel licenciatura y Maestría de la Universidad del Valle de Atemajac, Universidad Panamericana, en materias como Tratados internacionales en materia de Derechos Humanos, Derecho Internacional Público y Ciencia Política. Es Miembro de la Academia Mexicana de Derecho Internacional Privado y Comparado, de la Academia Jalisciense de Ciencias y del Sistema Nacional de Investigadores.

Mabel María Olga Cingolani. Magíster Enseñanza y Aprendizajes Abiertos y a Distancia Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid/España; *Licenciada en Ciencias de la Educación (UCC)*. Se desempeñó como Directivo del Instituto Superior Cabred Cba., Consultora sobre Diversidad en el ME de Cba. , docente en la Universidad Católica. De Córdoba. Falleció el 20 de agosto de 2008.



Texto en huichol escrito por los alumnos.

Diversidad cultural: un reto para las instituciones educativas
México, Colombia, Argentina, Perú y Guatemala
se terminó de imprimir en marzo de 2010
en los talleres de Ediciones de la Noche.
Guadalajara, Jalisco.
El tiraje fue de 1,000 ejemplares.

www.edicionesdelanoche.com