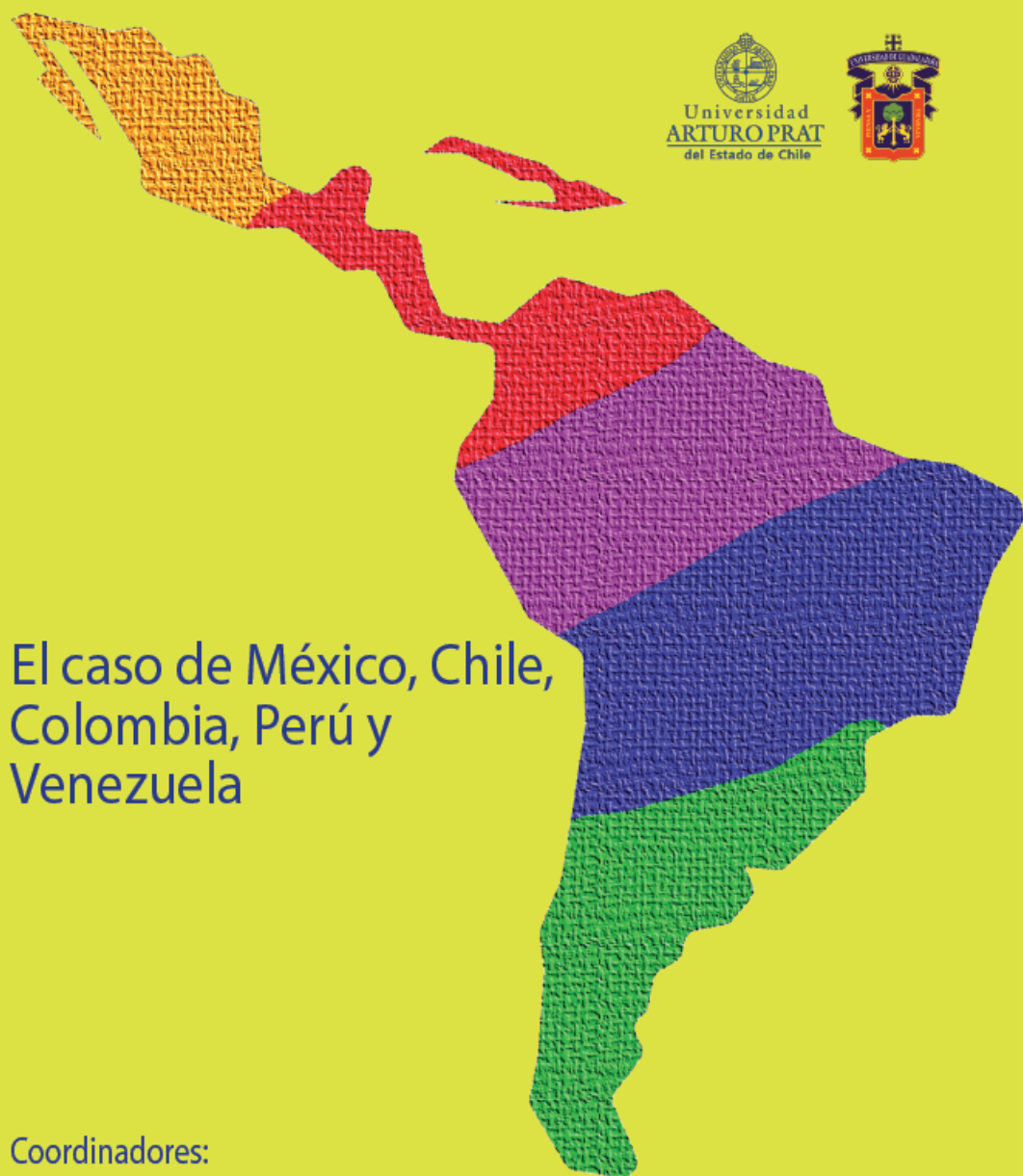


Políticas para la educación y formación de los profesores indígenas



El caso de México, Chile,
Colombia, Perú y
Venezuela

Coordinadores:

Martha Vergara Fregoso / Universidad de Guadalajara, México

Jorge Sir Cáceres / Universidad Arturo Prat del Estado de Chile



**POLÍTICAS PARA LA EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN DE LOS PROFESORES INDÍGENAS.
EL CASO DE MÉXICO, CHILE,
COLOMBIA, PERÚ Y VENEZUELA**

Martha Vergara Fregoso
Jorge Sir Cáceres
Coordinadores



Primera edición 2019

© 2019, Universidad Arturo Prat

Avda. Arturo Prat 2120, Iquique

© 2019, Universidad de Guadalajara

Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades Coordinación Editorial

Juan Manuel 130, Zona Centro, C.P. 44100

Guadalajara, Jalisco, México

ISBN: 978-956-302-113-4

Corrector: Andrés Figueroa C.

Diseño Portada: Eduardo Zuñiga C.

Diseño y diagramación, Patricio Tapia Ahumada

Impreso y hecho en Chile

Printed and made in Chile



Universidad
ARTURO PRAT
del Estado de Chile



Esta publicación es realizada por la Universidad Arturo Prat del Estado de Chile a través del Proyecto “La educación intercultural desde la voz de los agentes educativos. Un estudio en México, Colombia, Chile, Guatemala, Venezuela y Perú”, financiado por la Convocatoria 7.1-2016 del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. Los contenidos expresados en esta publicación son responsabilidad de los autores y no necesariamente expresan la opinión de dicha institución. Se autoriza la reproducción del contenido del libro siempre y cuando se cite la fuente.

INDICE

PRÓLOGO

Jorge Sir Cáceres	9
-------------------------	---

Comentarios de Expertos Internacionales

José Antonio Méndez Sanz, Especialista en Filosofía, Universidad de Oviedo-España.	16
Dra. Patricia Martínez-Álvarez, Educación Bilingüe / Bicultural, Teachers College, Columbia University-New York, Estados Unidos.	17
Claudia Del Pilar Velez De La Calle, Especialista en Filosofía y Educación, Universidad San Buenaventura en Cali, Colombia.	18
Dina C. Castro, Especialista en Educación, University of North Texas, Denton-Texas, Estados Unidos.	18
Mario Alberto Álvarez López, Especialista en Educación, Universidad San Buenaventura, en Cali, Colombia.	19

Introducción

Apuntes para repensar la educación indígena: México, Colombia, Chile, Venezuela y Perú. Martha Vergara Fregoso	21
---	----

MÉXICO

1. Políticas para la educación y formación de los profesores indígenas. El caso de México.	42
1. 1 Antecedentes y desafíos de la educación indígena en México. Un análisis desde las políticas del Estado nacional. Martha Vergara Fregoso	42
1.2 Caracterización de los pueblos indígenas en estudio. Guillermina Rivera Moreno	87
1.3 Situación actual de la educación del pueblo indígena en estudio. Josefina Madrigal Luna, Celia Carrera Hernández, Yolanda Isaura Lara García	97
1.4 Políticas para la formación de docentes que atienden los pueblos indígenas en estudio. Aníbal Huizar Aguilar	116
1.5 Formación docente. Algunas consideraciones para su interpretación y análisis. Nancy Leticia Hernández Reyes, Rigoberto Martínez Sánchez	132
1.6 La educación que queremos. Un análisis desde la voz de los agentes educativos en los pueblos indígenas. Rosa Evelia Carpio Domínguez	146
Referencias Bibliográficas	155

COLOMBIA: Pueblo Kogui y Pueblo Sikiani. Pueblo Kogui

2. Políticas para la educación y formación de los profesores indígenas. El caso de Colombia. Nubia Esperanza Castro Reina, Marta Osorio de Sarmiento, José Arlés Gómez Arévalo	174
Introducción	174
2.1 Políticas para la educación indígena en Colombia	174
2.2 Historia de la educación indígena en Colombia	175
2.3 Política educativa para grupos étnicos en Colombia	186
2.4 Caracterización del pueblo indígena Kogui	203
2.5 Identificación y situación de los principales problemas sociales y educativos del pueblo indígena Kogui	213
2.6 Situación actual de la educación del pueblo indígena Kogui	219
2.7 Políticas para la formación de docentes que atienden los pueblos indígenas (Koguis)	225
2.8 La educación que queremos. Un análisis desde la voz de los agentes educativos en los pueblos indígenas	233
Referencias Bibliográficas	243

PUEBLO SIKIANI

3. Escuela y educación sikiani: entre la tradición y las políticas públicas. El caso del resguardo wakoyo Magnolia Sanabria Rojas, Edwin Nelson Agudelo Blandón, Fabián Benavides Jiménez	248
Introducción	248
3.1 La escuela como espacio o lugar de prácticas del blanco	252
3.2 La escuela como parte de la cotidianidad, de la vida. Discusión y Conclusiones	254
Referencias Bibliográficas	261

CHILE

4. Una mirada histórica de la relación del Estado nación chileno con los pueblos originarios. El caso mapuche. Jorge Sir Cáceres, Javier Huechuqueo Ancamil	262
Introducción	262
4.1 Construcción homogénea del Estado nación chileno	267
4.2 Modos culturales del pueblo mapuche	269
4.3 Saberes educativos mapuche	272
4.4 El tratamiento de la EIB por el Estado chileno	276
4.5 Caracterización del pueblo en estudio	279
4.6 Situación social de la comunidad en estudio	283
4.6.1.1 Educación	292
Reflexiones finales	298
Referencias bibliográficas	303

VENEZUELA

5. Venezuela, lo educativo y los Waraos Eliseth Rodríguez, María Victoria Velásquez, Tomás Fontaines-Ruiz	308
5.1 La educación intercultural en Venezuela	308
5.2 La comunidad Warao en Venezuela	311
5.3 La actualidad escolar de los Warao	314
5.4 Lo educativo en medio de la convulsión. Reflexiones finales	317
Referencias bibliográficas	319

PERÚ

6. La Educación Intercultural Binlingüe en el Perú. La experiencia del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana - FORMABIAP. Josefa Alegría Ríos Gil, Sandra Robilliard	322
Introducción	322
6.1 Breve descripción general de la república del Perú	323
6.2 Una rápida mirada a la diversidad cultural y lingüística del país	324
6.3 La región Loreto	325
6.4 Antecedentes de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú	327
6.5 Situación actual	329
6.6 Marco legal de la educación indígena en el Perú	334
6.7 Fundamento Pedagógico. Necesidad de aprender de acuerdo con la cultura y en la lengua materna y de lograr aprendizajes significativos en contextos de diversidad cultural	337
6.8 Fundamentos políticos – democráticos. Contribución a la construcción de una ciudadanía Intercultural y convivencia democrática	338
Referencias Bibliográficas	339

EPÍLOGO	341
----------------------	-----

Sylvia Catharina van Dijk Kocherthale

CONCLUSIONES	353
---------------------------	-----

José Arles Gómez ArévaloJosé Arles Gómez Arévalo



PRÓLOGO

Jorge Sir Cáceres. Universidad Arturo Prat del Estado de Chile

La irrupción de Europa en América resultó ser un acontecimiento singular en la historia de la humanidad y, en particular, en el devenir americano. La llegada del europeo a nuestro continente implicará una verdadera transformación de las estructuras existentes hasta 1492, fecha, sin lugar a dudas, conflictiva, por las diversas interpretaciones históricas que se desprenden de tan significativo momento.

Es imprescindible definir los parámetros culturales de las sociedades que entran en contacto, cuales son las americanas y la europea. Las características particulares de las sociedades y culturas que se ponen en contacto evidencian a hombres representativos de filosofías de vida diferentes, de fuerza desigual, situación que determinará, en definitiva, la dominación de una sobre la otra, en éste caso la de Europa sobre América.

A las culturas originarias de América las podemos definir como sociedades de tipo precapitalistas, en donde prevalecen las relaciones comunitarias por sobre las individuales, es decir, se privilegia al colectivo antes que al individuo sin que éste deje de ser importante como tal. En América, los patrones culturales indígenas son la resultante de su desarrollo y evolución el cual se lleva a cabo en forma autónoma y autóctona, debido a que a través de casi 40.000 años de su historia, no se han verificado aportes tan significativos, a la vez de definitivos, como los instalados por los conquistadores europeos. América pre europea estuvo compuesta por una multiplicidad de culturas, sociedades y grandes y magníficas civilizaciones las cuales cubrían el continente desde las gélidas tierras de Alaska hasta la Patagonia, en el Pacífico Sur. Entidades estructuradas con singulares tipos de organización en el aspecto social, político, económico y cultural basado en su núcleo familiar, en los lazos de parentesco y en su relación de la explotación de los diversos pisos ecológicos.

La desestructuración de la sociedad americana pre hispana se produce, básicamente, por la introducción por parte de los europeos de modos muy diferentes, además de extraños, a los conocidos y adoptados por los pueblos americanos, como lo fue el idioma castellano, la religión cristiana, la propiedad privada de la tierra y la incorporación de

la moneda lo que incide en la preponderancia y en el protagonismo de las características europeas por sobre las americanas.

La división cultural de América latina contemporánea es un claro indicio de lo anteriormente postulado: -América india: altas tierras del Perú, Bolivia, México, Guatemala, en donde transcurrido mucho tiempo de la irrupción europea se presentan rasgos culturales netamente indígenas; - América mestiza: Paraguay, interior del Brasil, Argentina occidental, Chile central, ciertas regiones de América Central, de Venezuela y Colombia en que los indígenas contemporáneos no conservan más que raros elementos autóctonos; -América europea: la mayor parte de Argentina, Uruguay, Chile meridional, en donde la colonización del hombre blanco se basó en la extinción de la población indígena.

El cruzamiento del elemento europeo con las poblaciones americanas indígenas implicará, como resultante de ésta unión, un proceso de mestizaje en lo étnico como también en lo cultural, además de la desestructuración de sociedades originarias del continente y también, la desaparición de muchas de ellas.

El criterio de lo superior y de lo útil y de lo inferior y de lo inútil, por otra parte, está profundamente estructurado en América Latina desde la experiencia cotidiana: aunque democráticamente aceptamos la existencia de indios, campesinos y negros, algo hacen que no hacemos nosotros. Uno de los factores que inciden en nuestra aparente inferioridad latinoamericana es la historia que se asemeja a una línea recorrida por la humanidad en la cual encontramos un abajo y un arriba, siendo ese arriba un algo más allá de donde nosotros nos situamos. *“Las historias de las ideas o de las ciencias —que sólo se designan aquí en su perfil medio— dan crédito al siglo XVII y sobre todo al XVIII de una nueva curiosidad: la que les hizo, si no descubrir, cuando menos ampliar y precisar hasta un grado inconcebible antes las ciencias de la vida. Tradicionalmente se da a este fenómeno un cierto número de causas y se le adscriben muchas manifestaciones esenciales”*¹.

Ser americano nativo es una cuestión de identificación y solidaridad social, que supone la participación en un estilo de vida y una visión determinada del pasado y del futuro. Más que en los adornos superficiales de la “condición india” popularizada por rituales y vestimentas, se basa en el compromiso personal y colectivo con una identidad que tiene sus orígenes hace varios miles de años. El europeo concibe el pasado como

1 Michel Foucault. (1968). Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas. p´ 123.

una carretera larga y recta que retrocede del aquí y ahora hasta un punto lejano e invisible del horizonte. Esta perspectiva lo convierte en un sitio extraño y remoto y distancia a las personas de sus ancestros, incluidos sus propios antepasados. Señalo que los pueblos originarios consideran que el paso del tiempo no es lineal sino circular y que se caracteriza por el nacimiento, el desarrollo, la madurez, la muerte y la regeneración de todo lo que la Tierra comparte: las plantas, los animales y los seres humanos. Este patrón cultural se evidencia en la salida y en la puesta del sol y en los ciclos lunar y solar. El pasado es el sitio donde residen todas las cosas que han cumplido el ciclo. Ahora esas cosas están “*allá afuera*” y no son distantes, sino que inmanentes². Las formas que tienen los pueblos originarios de América pre hispana de pensar al mundo tiene directa correspondencia con los modos colectivos, comunitarios de sus sociedades en donde prima, precisamente, lo colectivo por sobre lo individual manifestándose en las relaciones de reciprocidad y de redistribución, modos ancestrales que al momento de la irrupción europea serán remplazados por los modos capitalistas de acumulación, por los avances de la tecnología y por la imposición de la propiedad privada, elementos que incidirán en la desestructuración de estas sociedades e iniciándose, en forma paralela, unos procesos de transculturación y de aculturación que, a la vez, derivará en el sincretismo cultural como consecuencia del proceso de mestizaje tanto étnico como cultural. La vigencia y permanencia de idiomas, mitos fundacionales, ritos, tradiciones, cosmovisiones y filosofías de vida sintetizan su existencia, su sentido de pertenencia, su sentido de identidad cultural y su diferencia con la cultura global. El tema de identidad de los nativos se ha convertido en una importante cuestión social que contiene una compleja trama de antepasados, de modos culturales, de espiritualidad. Esta situación se tensiona aún más en la actualidad por el mestizaje de grupos tribales y por la incorporación de sangre europea, africana y asiática que llega al nuevo continente.

El territorio que hoy día nosotros llamamos “*América*” se distancia mucho de ser un “*Nuevo Mundo*” porque que fue poblado hace miles de años por bandas de cazadores recolectores nómades similares a los que entonces habitaban el resto del mundo. Desde entonces, los pueblos amerindios han desarrollado sus particulares y específicos modos culturales. Según los seres sagrados América del Norte no fue un territorio deshabitado puesto que cobró vida al momento que los primeros seres

² Sir, Jorge (2006). *Culturas de América Prehispana. Una mirada desde América*. UNAP Ediciones.

humanos subieron a la superficie, procedentes de otros mundos contenidos en el útero de la Tierra o descendieron de mundos paralelos que existían más allá del cielo. Habitaron las costas, las inmensas praderas, en los bosques del noreste o en los desiertos del sureste y cada grupo reconocía su patria espiritual, lugar donde el pueblo veía las pruebas de sus orígenes³.

La historia de las sociedades humanas está asociada a los procesos de migraciones y a los contactos culturales, principio de múltiples influencias recíprocas. Estos encuentros se han desarrollado de diversas maneras, ya sea de rechazo y confrontaciones o mediante intercambios pacíficos y aprendizajes mutuos. Las diversas culturas se han construido y se han re estructurado en contextos dinámicos por las colectividades y los individuos en tanto individuos participantes de interacciones de su propia historia, sometidos a influencias y a presiones múltiples, que han permeado la construcción de sus identidades. Por lo anterior, no es extraño el constatar el sincretismo cultural de nuestra América en las tradiciones y en los ritos de celebración o de conmemoración que tienen como significación el re inaugurar y el re establecer el inicio de los tiempos mediante un mito fundador, elemento cohesionador de la memoria colectiva y de la existencia y permanencia de pueblos originarios y de sus culturas y modos de vida. La vigencia de sus idiomas, de sus mitos, de sus tradiciones, de cosmovisiones y filosofías de vida específica y significativa son, en síntesis, los elementos sustantivos que posibilitan su existencia, su identidad y su diferencia con la cultura global.

Desde comienzos del siglo XX, emerge en América del Sur, un pensamiento político, en el cual, dicho pensamiento americano, es concebido como intermediario importante del cambio social. Las influencias del marxismo, de origen europeo, fueron retomadas y adaptadas a las realidades de esta parte de América. En el Perú, José Carlos Mariátegui escribía, antes de 1930, su obra *“Temas de la educación”*, texto en el cual, él presenta la educación, como el eje del pensamiento económico y político (Ibáñez, 1993; Mariátegui, 1970). En los años 70, en el Brasil, Paulo Freire publica en 1969, *“La educación como práctica de la libertad”* y en 1970 *“Pedagogía del Oprimido”* obras en las cuales, él desarrolla su reflexión sobre la educación popular. Su innovación educativa es concebida en tanto que instrumento de liberación del individuo y como una reflexión sobre los cambios fundamentales en la sociedad (Freire, 1969,

3 Hibben, Frank.C (2010). El origen de América.40.000 años de su historia”.Edit. Hobbs. Argentina.

1970). El filósofo argentino Rodolfo Kusch incorpora, desde sus análisis y sus escritos, una mirada a partir del pensamiento y del conocimiento popular que lo caracterizará como el “*estar siendo*” en contraposición del “*ser*” de Heidegger, en Europa.

Rodolfo Kusch sostiene que en términos filosóficos en América existen dos maneras de encararla: “por una parte, una forma oficial de tratarla y por la otra una forma, por decir así, privada de hacerlo. Por un lado está la que aprendemos en la universidad y que consiste en una problemática europea traducida a nivel filosófico y, por el otro, un pensamiento implícito vivido cotidianamente en la calle o en el campo”⁴. El juicio de Kusch es enfático al plantear que este doble tratamiento implica un tipo de filosofía imitativa de la filosofía oficial y que no va más allá de la problemática europea traducida a nivel filosófico, asociado a lo afirmaba Hegel con respecto a América: “...Lo que hasta ahora acontece aquí no es más que el eco del viejo mundo y el reflejo de ajena vida”⁵. El centro de divulgación es la universidad a través de los sectores medios con una mirada acrítica de ella reproduciendo un corpus trasladado a un plano de universalidad totalmente ajeno a nuestras problemáticas. Lo foráneo ha perdido, al desligarse de su origen, el verdadero sentido y razón de ser produciendo la ruptura con la cotidianidad ya que, al ser un saber abstracto y por la abstracción de la cosa, refuerzan dicha ruptura. “Si pregunto por lo humano en América inquiero por la posibilidad de una antropología. Se trata de ver cómo se desenvuelve el hombre en un lugar geográfico limitado como es América. En cierto modo pregunto por el episodio local de ser hombre”⁶.

“Y he aquí nuestra paradoja existencial. Nuestra autenticidad no radica en lo que Occidente considera auténtico, sino en desenvolver la estructura inversa a dicha autenticidad, en la forma “*estar-siendo*” como única posibilidad. Se trata de otra forma de esencialización, a partir de un horizonte propio”⁷.

El estar representa esta “*rara sabiduría*”⁸ del vivir en estas tierras de América y que tiene correspondencia con una forma cultural estática, vegetal y femenina como la indígena, en tanto que el ser es dinámico regido por una lógica causalística y desde un conocimiento de objetos.

4 Cfr. R. Kusch.(1977:15) El pensamiento indígena y popular en América. 3° Ed. Bs. As., Ed. Hachette,

5 G.W.F. Hegel.(1997:177) Lecciones sobre la filosofía de la historia universal. T. I Trad. José Gaos. Barcelona, Altaya,

6 R. Kusch.(1991) La seducción de la barbarie. Rosario, Fundación Ross,

7 R. Kusch. (1976) Geocultura del Hombre Americano.

8 Ib.

Sin embargo, ser y estar no pueden excluirse sino que, más bien, se entrelazan como la copa de un árbol con sus raíces. Entonces, el ser instalado en el estar hace a la autenticidad:

La multiplicidad de situaciones que derivan de los territorios de intercambio nos señala las confrontaciones y las tensiones que emergen en las negociaciones entre las comunidades indígenas y las propuestas del Estado y que radican, básicamente, entre la concepción ético-política de los pueblos con la instalación homogeneizadora de los estados nacionales y del proceso globalizador del mercado.

La pretensión del sentido político de la interculturalidad en los procesos educativos se expresa en experiencias de autonomía educativa desde la resistencia indígena que proponen diversos tipos de modelos pedagógicos interculturales centrados en el ámbito comunal, distantes, obviamente, de las lejanas políticas públicas en interculturalidad evidenciadas en los artículos de los investigadores de esta publicación y que constituye un factor determinante en la preocupación que significa la homogeneización de las políticas públicas del Estado nación es desmedro de las particularidades culturales que nos aportan los saberes ancestrales indígenas.

Parafraseando a Sartorello (2009) las posturas críticas pedagógicas posibilitan los procesos educativos orientados fortalecer lo *“propio”*. El énfasis en lo social y culturalmente propio representa el punto de partida para dialogar críticamente, enfatizado en los artículos de este libro, con las respuestas educativas dirigidas desde *“arriba y hacia abajo”*, es decir, una propuesta educativa que se asuma intercultural debe articular e incluir conocimientos y saberes locales e indígenas y universales. Grimson (2011) establece a la interculturalidad como concepto heurístico útil porque no presupone ni una teleología ni un modelo de vinculación entre grupos, ni presupone a-históricamente a los grupos puesto que reconoce que éstos se constituyen como tales en procesos reales de interacción con los otros.

La continuidad cultural de los saberes indígenas en relación a la reestructuración en la educación universitaria constituye otro núcleo problematizador en el debate sobre la inclusión de *“lo propio”* dentro de la interculturización de los contenidos curriculares, percibid por los indígenas o como una homogeneización educativa que impide la inclusión de idiomas originarios, saberes comunitarios, en los diseños pedagógicos.

La interculturalidad aparece, entonces, como una perspectiva analí-

tica y multidimensional y con expectativas ética-filosófica, epistémica, pedagógica, metodológica, social y política con el fin de descentrar las miradas en el marco de la descolonialidad y sentido crítico latinoamericano; la identidad de lo americano subyace en el sustento cultural de las culturas americanas pre colombianas con categorías propias y muy diferentes a la cultura europea en donde el componente indígena resulta ser el más profundo y primigenio, por lo tanto la resignificación de su identidad cultural tiene directa relación con la búsqueda de lo indígena.

Este libro es el resultado del Proyecto de Investigación “*Educación intercultural desde la voz de los actores educativos. El caso de México, Chile, Colombia, Perú y Venezuela*”, financiado por Convocatoria SEB-SEP-CONACYT 2012, Convocatoria 7.1-2016 y 2017 del CUCSH de la Universidad de Guadalajara, México y publicado por la Universidad Arturo Prat del Estado de Chile.

COMENTARIOS DE EXPERTOS INTERNACIONALES

Dr. José Antonio Méndez Sanz

Especialista en Filosofía, Universidad de Oviedo-España.

Se trata de una obra importante, en un territorio muy importante, en un momento decisivo:

1. Una obra importante: un estudio pormenorizado de las políticas de formación del profesorado indígena en una amplia muestra de países del centro y sur de América (México, Chile, Colombia, Perú, Venezuela), llevado a cabo por reconocidos especialistas en el tema, que se sirve de una metodología rigurosa y apoyada no sólo en (un completo uso de) bibliografía pertinente sino en trabajo de campo, y que, además de descripción y evaluación, incluye propuestas de mejora presente y futura.

2. En un territorio muy importante: (i) desde un punto de vista nacional, puesto que se trata de incorporar (desde sí mismo, fomentándolo de modo no enajenante) al acervo del propio país un capital humano y simbólico históricamente desdeñado y educativamente maltratado; una pieza que hoy sabemos imprescindible y justa de la propia constitución nacional; (ii) desde el punto de vista transnacional, ya que se trata de una fuente de creatividad que las américas pueden ofrecer al resto de la humanidad como recurso antropológico.

3. En un momento decisivo: dado que, en este preciso instante, los humanos (como especie) estamos en una serie de encrucijadas (ecológicas, tecnológicas, bioantropológicas). Manejarnos en ellas (en la medida en que sea posible) dependerá, en especial, de los recursos simbólicos de que dispongamos, de las opciones que las culturas, como experiencias vivas de lo humano en lo que hay, nos puedan suministrar. Por ello, todo refuerzo de la expresión profunda de estas formas de vida (y la formación del profesorado indígena es un elemento clave de su mantenimiento y de su plenificación) ha de ser bienvenido.

Por todo ello, no cabe sino aplaudir la publicación de una obra como la presente, que pone el acento en algo clave para el momento actual y que, por ello, no está dirigida tan solo a los miembros de la comunidad pedagógica sino, como beneficio añadido y como reto, y lejos de toda solemnidad, con la potencia de las voces sencillas, a la plaza de la ciudad humana presente y, sobre todo, futura.

Dra. Patricia Martínez-Álvarez
Educación Bilingüe / Bicultural, Teachers College,
Columbia University-New York, Estados Unidos

El ambicioso proyecto reflejado en este libro, captura las raíces de la desestructuración en América Latina de las culturas originarias y provee la base para entender las consecuencias que hoy en día vemos en la sociedad, y en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes indígenas. Documentando la excepcional diversidad lingüística y cultural en América Latina, el libro refleja la tensión entre la defensa y fomento de las lenguas y culturas indígenas, y aquellas que fueron, y continúan siendo impuestas a la población por el contexto sociocultural y político a través de la educación.

Esta tensión se discute, a lo largo de sus seis capítulos principales, con una profunda perspectiva histórica. Tal perspectiva permite al lector entender el origen de las prácticas asimiladoras resultantes de procesos de colonización, donde las jerarquías sociales y la falta de prácticas equitativas, que ponderen a las comunidades indígenas, acaban limitando todo aspecto de su vida diaria.

Sin embargo, el libro no solo reporta los esfuerzos asimiladores y extractivos que han caracterizado la educación en América Latina, si no que principalmente documenta los avances conseguidos. De tal forma, contiene un mensaje de esperanza basado en el respeto y la educación bilingüe y bicultural auténtica y participativa, en la que no se priorice la lengua o la cultura mayoritaria. El libro resalta, a través de las experiencias y el conocimiento de los investigadores en México, Colombia, Chile, Venezuela, y Perú la necesidad de la formación de profesores indígenas para promover prácticas pedagógicas donde haya esfuerzos serios para promover las múltiples dimensiones de la identidad indígena.

Entre sus páginas, los autores de este volumen nos ofrecen la oportunidad de conocer la complejidad de las políticas para la educación y formación de profesores dedicados a las comunidades indígenas del continente latinoamericano. Con sus estudios, los investigadores nos abren posibilidades para esfuerzos educativos centrados en el multilingüismo y la pluriculturalidad. El contenido de este libro, no solo se dirige a responsables políticos, investigadores y formadores de docentes situados en estos países en particular, si no que ofrece posibilidades aplicables a otros contextos de similares características.

Dra. Claudia Del Pilar Velez De La Calle
Especialista en Filosofía y Educación
Universidad San Buenaventura en Cali, Colombia

Este libro es producto de un ejercicio colectivo realizado a varias manos a lo largo y ancho de América Latina y el Caribe; si bien no abarca la totalidad de los países, da cuenta del estado de avance, desarrollo, retrocesos o estancamiento de temas claves relacionados con la educación indígena, ya sea esta vista desde el estado nacional y su políticas públicas civilizatorias, o desde las comunidades indígenas en su calidad de actores, autores de la educación que consideran pertinente, necesaria y contextualizada su condición de comunidades indígenas, diferentes en su historia con las comunidades negras, afrodescendientes y mestizas.

El valor de este ejercicio texto reside en la compilación y análisis del estado actual de la educación indígena en los países, como un Estado de las Prácticas de formación de docentes, de políticas públicas, planes y programas, relacionadas con el tema.

Este texto se puede convertir en manos de docentes de comunidades indígenas en una herramienta de información significativa de las realidades de países y comunidades hermanas, que les proporcione “pistas a seguir” en el proceso de reflexión, formulación e implementación de políticas propias, planes de estudio y de formación de docentes indígenas desde una perspectiva intercultural que reconozca y nombre la condición y singularidad de su historia en el marco de las historias nacionales de sus respectivos países.

Investigadores académicos, actores sociales y funcionarios y consultores expertos en formulación y evaluación de políticas públicas, encontrarán aquí, un contexto político social y educativo de gran interés que les acercará a las realidades de las comunidades sobre las cuales desarrollar sus acciones de intervención social, constituyéndose en un texto de consulta obligada para estos últimos.

Dina C. Castro, Ph.D.
Especialista en Educación
University of North Texas, Denton-Texas, Estados Unidos

Con la llegada de los europeos al territorio de lo que hoy conocemos como el continente americano, se inician las luchas de los pueblos origi-

narios por vivir de acuerdo a su cosmovision, a través de su lengua y su cultura. Una de las contribuciones importantes de este libro es el análisis de las políticas para la educación indígena desde una perspectiva histórico-política y comparativa. El incluir las experiencias de cinco países Latinoamericanos diversos en cuanto al número de pueblos originarios y sus lenguas permite hacer comparaciones entre países, identificando las similitudes y diferencias.

Las reflexiones planteadas por los autores ayudan a entender la complejidad de las relaciones sociales, políticas, culturales, y lingüísticas en las sociedades latinoamericanas. Por un lado, existe una historia de colonización y relaciones de poder desigual que persisten, y por otro, una historia de resistencia y resiliencia de los pueblos originarios para mantener sus lenguas, y sus culturas.

Las políticas para la educación intercultural bilingüe en América Latina, como lo indican los autores, todavía responden a enfoques colonialistas, y asimilacionistas, al menos en la mayoría de los países que se analizan en este libro. Sin embargo, se han dado avances que hacen pensar en un futuro mas equitativo, donde las voces de maestros/as, padres de familia, y estudiantes de los pueblos indígenas esten presentes en la formulación de políticas educativas y sociales que afectan a su comunidad.

Un reto común para los cinco países es el acceso limitado de los pueblos indígenas a programas de formación docente. Asimismo, se plantea la falta de políticas claras en cuanto a las metodologías de enseñanza del español como segunda lengua, y el tratamiento pedagógico del enfoque intercultural para que los contenidos reflejen la cosmovision de los pueblos originarios.

En resumen, los análisis y recomendaciones planteados en este libro son un aporte valioso para informar el desarrollo de políticas educativas que respeten el derecho de los pueblos originarios a la educación. Una educación que los libere de la discriminación y la invisibilidad, respetando su lengua y su cultura originaria.

Dr. Mario Alberto Alvarez López
Especialista en Educación
Universidad San Buenaventura, en Cali, Colombia

Emitir juicio valorativo sobre la publicación que da cuenta de los hallazgos encontrados con el proyecto de investigación titulado: “La educación

intercultural desde la voz de los agentes educativos. Un estudio en México, Colombia, Chile, Guatemala, Venezuela y Perú”, es necesario precisar que es un texto que provoca caminar en conversación al entrar en contacto con dicho tejido, toda vez que es una invitación por horizontes de deliberación al momento de ser conscientes de participar de una perspectiva analítica distinta como la que se expone y construye con la interculturalidad en ámbito de valorar las “Políticas para la educación y formación de los profesores indígenas. El caso de México, Chile, Colombia, Perú y Venezuela”.

Los aportes al campo de la reflexión de la educación intercultural, se materializa con las formas, pensamientos, situaciones y símbolos de lo cultural que se tejen en cada uno de los capítulos del mencionado texto, convirtiéndose su lectura, en una significativa coyuntura para deliberar sobre las lecturas de las realidades educativas de diversas comunidades indígenas, ofreciendo un abanico de posibilidades de transitar los asuntos de la formación en contraste con las políticas educativas de cada país.

Pensar la interculturalidad, intentando superar los escenarios conceptuales que se abordan en términos del sincretismo cultural, es el enlace de la emergencia de otras formas de deliberar los asuntos que políticamente demandan del reconocimiento de saberes cotidianos, en contexto de territorio y de ontologías situadas, donde lo educativo y su reflexión pedagógica, exploran la sabiduría de los pueblos que históricamente estuvieron invisibilizados; justificado por lo privilegios otorgados a lugares teóricos y conceptuales de grupos humanos con perspectivas gnoseológicas y ontológicas provenientes del mundo de occidente.

La contribución de la mencionada publicación, es una apuesta por situarnos comparativamente en diversos lugares del pensar como sabiduría; los actores y no los constructos teóricos, se hacen explícitos en una intención de proyectar una mirada ética y política de la formación de formadores de los pueblos indígenas, configurando sentidos de lo educativo como acontecimiento social, político y de manera predominante de su condición epistémica inter-cultural.

La publicación se convierte en un aporte muy significativo, a la consolidación de un grupo de investigadores e indagadores que viene participando en la construcción de un colectivo de pensamiento, que proyecta no solo lo educativo, como lugar de transformación, sino como apuestas de configurar desde el sur en palabras de Boa Ventura de Sousa, una emergencia de saber del sentido de las experiencias vivida por comunidades, que al parecer son solo escuchados desde una cultura única y universal.

APUNTES PARA REPENSAR LA EDUCACIÓN INDÍGENA: MÉXICO, COLOMBIA, CHILE, VENEZUELA Y PERÚ

Martha Vergara Fregoso

Esta investigación forma parte de una investigación interinstitucional e internacional integrada por un equipo de académicos adscritos a instituciones de educación superior de México, Colombia, Chile, Perú, y Venezuela. El proyecto de investigación se titula: “La educación intercultural desde la voz de los agentes educativos. Un estudio en México, Colombia, Chile, Perú y Venezuela”.

El eje central de discusión de la presente obra es el conocimiento de las políticas para la educación y formación de los profesores indígenas en México, Chile, Colombia, Perú y Venezuela. El propósito es identificar las coincidencias y diferencias que existen en torno a la educación de los pueblos indígenas en cada caso.

Para esta investigación, el concepto de política que se tiene es coincidente con el planteamiento que realiza David Easton (1969), quien afirma que “la política es cualquier actitud relacionada con el proceso de toma de decisiones autoritarias en la sociedad” (Schenoni, 2007). Decisiones que aunque autoritarias no necesariamente deben perjudicar a la sociedad, muy por el contrario, en ellas debe prevalecer la búsqueda del bien común y el bienestar de la sociedad a través de la asignación de valores. Incluso para autores como Bernard Crick (2001), la política va más allá de la mera asignación de valores, esta tiene un carácter civilizatorio por lo cual debe ser elogiada y reconocida como parte fundamental del desarrollo de los hombres, siempre y cuando se ejerza en entornos libres de violencia ya que siempre es preferible la conciliación, antes que la coerción.

Una sociedad donde se da cabida a la conciliación, es una sociedad que le permite a grupos divergentes expresar sus voluntades, reconociendo la igualdad de los individuos para expresarse con libertad. Es precisamente la libertad la que posibilita el correcto funcionamiento de un sistema político, dado que si el gobierno quiere averiguar con precisión lo que estos grupos divergentes quieren o cuál es su poder relativo, los representantes de los grupos deben poder exponer la verdad con total libertad (Crick, 2001).

Desde este punto de vista, de un ejercicio político que integra a diferentes actores y donde diversos grupos pueden expresar sus volunta-

des, son relevantes los aportes del estructural-funcionalismo, ya que esta teoría concibe a la sociedad como un organismo, en el que todos sus miembros se hallan en continua interacción, cooperando para cubrir sus necesidades porque tienen objetivos y valores comunes. Así las normas y los valores sociales son fundamentales para la existencia de la sociedad, pues presupone que el orden social se basa en un acuerdo tácito entre sus integrantes. Este modelo teórico sostiene que el papel primordial de la política debe ser la organización de subsistemas que contribuyan a la consecución de metas colectivas libres de cualquier tipo de coacción. De forma muy sintética se puede decir que el modelo estructural-funcionalista enfatiza en que el rol de la política debe propender por la integración de los individuos a la sociedad (Oyhandy, 2014).

En esta investigación, se enfatizaron los elementos sobre los que gira la política, que para el caso del objeto de estudio son: Estado, poder y bienestar social; esto para analizar su relación con la toma de decisiones tomadas y que de una u otra manera afectaron los derechos de los grupos indígenas y la conservación de la cultura.

De esta manera, desde el establecimiento de la agenda vemos cómo la política influye en las políticas determinando cuáles temas deben aparecer y cuáles no. Lahera (2006:82) ve el establecimiento de la agenda como “un juego de poder, en donde se construyen legitimidades e ilegitimidades y el ordenamiento de unos valores a otros”. En este juego de poder, elementos como la corrupción, el lobby político, la desinformación y la desigualdad en la que se encuentran algunos actores, hacen de las políticas públicas la representación de una distribución desigual del poder. Esta posición se encuentra acorde a la corriente que define la política como la lucha de poder entre los hombres.

De esta manera al analizar algunos de los conceptos que se tienen de políticas públicas es posible identificar hacia qué corriente o corrientes del concepto de política se adhiere. Luis F. Aguilar menciona que:

Una política es en un doble sentido un curso de acción: es el curso de acción deliberadamente diseñado y el curso de acción efectivamente seguido. No sólo lo que el gobierno dice y quiere hacer. También lo que realmente hace y logra, por sí mismo o en interacción con actores políticos y sociales, más allá de sus intenciones [...] Es una estrategia de acción colectiva, deliberadamente diseñada y calculada, en función de determinados objetivos. (1992: 25-26)

En la postura del autor antes mencionado, se observa mayor afinidad hacia la corriente funcionalista que aboga por un bienestar construido a partir de la interacción de diversos actores que expresan sus voluntades con total libertad. Bajo esta definición, el Estado no actúa de manera autónoma como ente autoritario que impone decisiones sobre la sociedad.

De otro lado, y con una visión más estatista Andre Noel Roth (2002), indica que:

Una política pública designa la existencia de un conjunto conformado por uno o varios objetivos colectivos considerados necesarios o deseables y por medios y acciones que son tratados, por lo menos parcialmente, por una institución u organización gubernamental con la finalidad de orientar el comportamiento de actores individuales o colectivos para modificar su situación percibida como insatisfactoria o problemática (Roth, 2002: 27).

Andre Noel Roth (2002), le asigna el papel preponderante al Estado como único responsable de crear políticas públicas, designadas a ciertos colectivos gubernamentales que enfrentan situaciones problemáticas y requieren acciones gubernamentales que les permitan alcanzar una solución a las mismas. La visión de políticas públicas de Roth, es desde las instituciones del Estado como tomadoras de decisiones que inciden en el bienestar de los ciudadanos. Motivo por el cual el papel del Estado debe estar en constante revaloración para que sus decisiones se adapten al contexto y las circunstancias vivenciadas por la sociedad actual.

Así aparece entonces, la concepción del Estado como actor determinante en la formulación de las políticas públicas, y que define la política pública como “una decisión del Estado, (que ya es una forma de acción), de tomar o no acciones específicas para solucionar un problema determinado” (Méndez, 2000: 116). Para realizar el estudio del papel del Estado en la Política Pública, Méndez propone cuatro niveles:

- a. Situaciones en las que el Estado no reconoce un problema y, por lo tanto, ni siquiera existe una decisión consciente de no tomar acciones específicas. Por ejemplo, países en donde el Estado no reconoce problemas demográficos, de alimentación o ambientales y por lo tanto ni siquiera considera si toma o no medidas que han sido tomadas en otros países. A esta situación en particular el autor la denomina como “inacción pública”.

- b. Situaciones en las que el Estado reconoce un problema, elabora un diagnóstico, establece un objetivo e incluso una estrategia, pero decide no ir más allá; es decir, no tomar acciones específicas o de corte estratégico para solucionar el problema.
- c. Situaciones en las que el Estado, ante un problema determinado, ejecuta una estrategia o programa de acciones dirigidas a su solución a través de ciertos incentivos (monetarios, legales, de organización) y formas (gestión pública directa, gestión semipública, subcontratación). A esta situación el autor la nombra “Política Pública”.
- d. El cuarto nivel de estudio está reservado para situaciones en las cuales la combinación de varias decisiones públicas tomadas por separado puede llevar a un determinado estado o situación no prevista por ninguna de ellas. A estas situaciones se les llamaría “resultados públicos” (Méndez, 2000: 116-117).

En esta clasificación hecha por Méndez, es el Estado integrado por una serie de instituciones políticas y sociales quienes deciden actuar o no. Bajo esta categorización hoy día podría hacerse la misma crítica hecha la visión estatista de la política; esto es, la omisión que se hace de quien recibe las políticas. Es decir, se toma al Estado como único tomador de decisiones, dejando al margen las voluntades de grandes mayorías que no hacen parte de esas instituciones tomadoras de decisiones.

Posición en alguna medida compartida por Graglia quien menciona que las políticas públicas “son proyectos y actividades que un Estado diseña y gestiona a través de un gobierno y una administración pública a los fines de satisfacer necesidades de una sociedad” (Graglia, 2012: 19). Sin embargo, aunque es el Estado quien diseña y gestiona las políticas, este debe estar al servicio de la sociedad que a su vez tiene la responsabilidad de organizarse y dar su aprobación a las acciones hechas por el gobierno y la administración pública que hacen parte de ese Estado.

Como vemos, la definición de políticas públicas y la inclusión de más o menos actores en ella en la búsqueda de fines determinados, dependerá en gran medida del concepto de política que se adopte y del contexto histórico y político en el que dichas políticas operan. Es así como se puede afirmar que no podemos hablar de políticas públicas como acciones que suceden en el vacío, sino que siempre hay un conjunto de aspectos

de la política que están relacionados y determinan la toma de decisiones.

Para hablar de las políticas que se plantean en la educación y formación de los profesores indígenas, resulta necesario referir un posicionamiento respecto de las políticas públicas educativas. En este sentido (Graglia, 2012), afirma que las políticas públicas deben antes que nada satisfacer las necesidades de la población y resolver aquellas situaciones que afectan o no permiten mejorar sus condiciones de vida. Así pues desde los gobiernos se crearon una serie de programas y proyectos que responden a esas necesidades. Una necesidad apremiante que cualquier país debe ofrecer a la mayor cantidad de habitantes posibles es la educación. A través de ella se impulsa el desarrollo económico, la participación democrática, la cohesión social, entre muchas otras ventajas que trae el instruir a la población. En la construcción de políticas públicas en esta área como en muchas otras, aún se conserva la visión del Estado como actor principal encargado de dicha tarea.

Lo anterior es aún más evidente en países que atravesaron por largos periodos de gobierno bajo regímenes autoritarios. Y es que “la atención que el Estado dé a la población depende del régimen que tenga, así se encuentran los regímenes elitistas (si el Estado articula a uno solo de los grupos), pluralistas (si articula a varios grupos sociales) y autoritarios (si no articula a ningún grupo social)” (Quintero, 2011: 38). Bajo estos criterios se podría decir que el tipo de políticas, y en específico políticas educativas en los países latinoamericanos, en los cuales es reciente la adopción de la democracia como forma de gobierno, son más de tipo elitistas. No solo porque aún hay amplios sectores de la población que carecen de este servicio, sino porque son pocos los actores que participan en la toma de decisiones relacionados con las políticas educativas que se implementan.

De esta forma se puede identificar cómo la política y para el caso específico, la forma de gobierno que esté operando en un país o conjunto de países determina en gran medida el tipo de políticas y las áreas estratégicas en las que se quiere invertir.

Ahora, si analizamos las políticas públicas educativas desde la corriente que define la política como la consecución y ejercicio del poder, en el cual los diferentes actores buscan detentarlo, se tiene que en este ámbito en particular existen una multiplicidad de actores que desean tener el poder sobre la toma de decisiones relacionadas con la educación; organismos internacionales, gobiernos nacionales y estatales,

sindicatos, sector privado, todos tienen interés sobre un tema que trasciende hacia otros ámbitos, por lo cual siempre buscarán detentar el poder a fin de establecer condiciones y marcar la ruta más acorde a sus intereses.

De forma puntual si hablamos de los interés del Estado, quien según las diferentes definiciones de políticas públicas es quien guía el diseño de estas últimas: “las políticas educativas en la contemporaneidad se han constituido en un asunto estratégico, en una cuestión de poder, de fortalecimiento del capital en la sociedad, que se relacionan con la intención del Estado por controlar los procesos educativos” (Centro virtual de Noticias de la educación, 2011).

Con lo anterior, se puede decir que la educación es un aspecto cuyo estudio cobra relevancia, porque es la piedra angular desde donde se puede gestar el empoderamiento de los pueblos originarios. A través de ella los indígenas logran acceder a otros derechos, expandir sus capacidades, además de ser una herramienta básica para el rescate y consolidación de la identidad cultural étnica, lo que da fortaleza a México, y la educación Indígena es considerada como un derecho constitucional que tienen los pueblos originarios de recibir educación.

En cuanto al contenido

El libro se integra por estudios de casos de algunos pueblos indígenas, tales como: Wixarika (Jalisco-México), Tzeltal (Chiapas-México), Rarámuri (Chihuahua-México), Chichimecas-Jonaz, Otomíes, purépechas (Guanajuato-México), Kogui (Colombia), Sikiani (Colombia), Mapuche, (Chile), Waraos, (Venezuela), pueblos indígenas de la Amazonía Peruana. Todos ellos nativos, conserven su cultura y ubicados en alguno de los cinco países: México, Colombia, Chile, Venezuela y Perú. El contenido se estructura en seis apartados.

La decisión para la elección de los pueblos indígenas a estudiar fue de los investigadores, ya que cada uno de los grupos participantes en el proyecto son conocedores de la temática, pero además han participado en otras investigaciones con los pueblos indígenas investigados también en este caso de estudio. Cabe mencionar que el propósito de la presente investigación fue el conocimiento de las políticas educativas que cada país ha implementado para la educación indígena, así como aquellas dirigidas a la formación de profesores que se desempeñan como tal en pueblos indígenas. De tal manera que el estudio considera

el análisis de situaciones de algunos de los pueblos originarios, lo que hace que la situación pueda ser única y concreta.

El capítulo de México se integra por seis apartados los cuales tienen como propósito describir los antecedentes y desafíos de la educación indígena en México. Para ello se realiza un análisis de las políticas, una caracterización general de los cuatro pueblos indígenas que se consideraron en la indagación: Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato, lo cual aporta datos importantes que ayudan a develar la situación actual que tiene la educación de los pueblos indígenas en estudio.

Aquí se hace un alto para reflexionar sobre el papel que tienen los profesores que se desempeñan como tal en las comunidades indígenas. Para esto, se analizan las políticas para la formación de docentes que atienden los pueblos indígenas en el estudio. Finalmente, se reflexiona sobre una propuesta dirigida a qué considerar para lograr una educación equitativa y de calidad de acuerdo con las necesidades de los pueblos indígenas. Lo anterior, a partir del acercamiento realizado con los profesores quienes son los principales agentes educativos considerados en el estudio.

Los antecedentes y desafíos de la educación indígena en México. Un análisis desde las políticas del Estado nacional, que presenta Martha Vergara Fregoso, parte de la descripción de la época pos revolucionaria, en la cual da inicio la educación para la población indígena en México. La educación dirigida a la población indígena tuvo como propósito la integración del indio al nuevo proyecto de nación, ya que se percibía al indígena como un ser atrasado social y culturalmente, que impedía el progreso del país. Esta etapa de la historia de la educación multi-y/o intercultural en México, de acuerdo a Gunter Dietz (2014), se puede dividir en tres periodos: el periodo posrevolucionario del “indigenismo clásico” (hasta los años ochenta), el periodo de movilización étnica y multiculturalismo indígena (durante los años ochenta y noventa), y el actual periodo del interculturalismo oficial (desde el cambio del siglo) (Dietz, 2014).

En el periodo posrevolucionario del “indigenismo clásico”, se tenía como propósito transformar a los indígenas en ciudadanos nacionales. Por ello, en 1911 se promulgó la Ley de instrucción rudimentaria. Mediante esta Ley, se autorizó a las escuelas para enseñar a toda la población, pero de manera particular a los indígenas a hablar, leer y escribir en castellano. Es así como se pretendía mexicanizar a los indios a través de la lengua nacional y así lograr una cultura homogénea. Con este mis-

mo propósito de civilizar al indio, en 1925, se creó la casa del estudiante indígena. Desde la Secretaría de Educación, encabezada por José Vasconcelos, se convocó a jóvenes de las distintas etnias existentes en el país, para internarlos en una casa donde recibirían instrucción para cambiar su mentalidad, tradiciones y costumbres y adoptarían el modo de vida occidental de la población no indígena. Posteriormente regresarían a sus comunidades para realizar este proceso de transformación entre los miembros de la comunidad. El experimento falló principalmente porque una vez que los jóvenes estaban en la ciudad y recibían la instrucción se negaban a regresar a sus lugares de origen.

En el año de 1939 se dan los primeros experimentos de alfabetización de tipo bilingüe. El proyecto Tarasco pretendía castellanizar a los indígenas de manera indirecta, es decir primero aprendían a leer y a escribir en su lengua materna para posteriormente hacer la transición al español. Este proyecto no fue muy bien recibido dentro de las comunidades, por lo que se canceló una vez que Lázaro Cárdenas fue sustituido en la presidencia en el año de 1940.

En 1948 con la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI), se fundaron los Centros Coordinadores Indigenistas, mediante los cuales se dio continuidad con la tarea de aculturación e integración de la población indígena. Desde estos centros se coordinaban proyectos en materia de salud, desarrollo económico, bienestar social, entre otros. En materia de educación, los centros coordinadores se encargaban de actividades de inspección escolar, construcción de escuelas y de la castellanización de la población indígena y la formación de maestros bilingües para primaria (Fenner & Palomo, 2008). Junto con los maestros bilingües, durante este periodo surgió la figura de los promotores culturales, los cuales estaban a cargo de apoyar a los maestros, en las campañas de castellanización, y de realizar actividades extracurriculares en referencia a la educación para adultos y el desarrollo de la comunidad.

Sin embargo, como lo menciona Gunther Dietz (2014:166), en los años sesenta, se evidenció que los maestros bilingües fracasaron en estas dos tareas. Esto porque.

“en el ámbito escolar, muy a menudo el supuesto carácter bilingüe de la educación preescolar y primaria que proporcionaban resultaba ficticio. Apenas se utiliza la lengua indígena en el aula [...] Por otro lado, la contribución extra-escolar de los maestros al desarrollo comunitario resulta igualmente

insatisfactoria para las instituciones indigenistas”, Gunther Dietz (2014:166).

De acuerdo a Gunther Dietz, estos fracasos surgen por la falta de material didáctico apropiado y porque los padres de familia y los mismos profesores se resistían a usar la lengua materna. De igual forma, la falta de experiencia de los profesores y el limitado nivel de estudio con el que contaban, traía como consecuencia que las autoridades tradicionales y otros miembros de la comunidad los rechazaran y no confiaran en su trabajo (Dietz, 2014:166).

Durante el sexenio de Adolfo López Mateos (1958-1964), se dio un fuerte apoyo al sector educativo, con un aumento del presupuesto, pasando de 15.8 por ciento del presupuesto federal en 1958 a un 23 por ciento en 1964 (Olivera, s.f.). Este aumento presupuestal también benefició a la educación indígena:

En 1963 se implantó de manera oficial el Sistema de Educación Bilingüe-Bicultural, iniciado por el INI en los Altos de Chiapas en 1951 [...] y se creó la Biblioteca del INI, que a partir de 1987 lleva el nombre de Juan Rulfo (CDI, 2012: 8)

En este mismo año, se aumentó la contratación de promotores culturales, y profesores bilingües por parte de SEP. En 1959, en zonas indígenas funcionaban alrededor de 3900 escuelas rurales, que prestaba el servicio a unos 318,000 alumnos junto con “23 centros de capacitación, 14 brigadas y 27 procuradurías en 14 importantes núcleos indígenas” (Informes Presidenciales, 2006d, p.130).

A pesar de estos avances en términos numéricos, durante este periodo la enseñanza en lengua indígena presenta graves problemáticas, “debido a que la política lingüística continúa dominada por la cultura nacional; segundo, por la falta de materiales en lenguas indígenas; y tercero porque los maestros se encontraban trabajando fuera de sus áreas culturales” (Martínez, 2015:106).

Ante este fracaso de la educación indígena, en 1978 se creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), área especializada de la SEP, encargada del funcionamiento del modelo de educación bilingüe-bicultural. Esto como producto de la reforma educativa en la cual se indicaba “la necesidad de emplear métodos adecuados para la educación en las regiones indígenas y exigía poner mayor atención al bilingüismo como método de instrucción” (Salmerón & Porras, 2010, 517). La propuesta de la DGEI, fue la de emplear las lenguas indíge-

nas en la instrucción de los niños y niñas indígenas, y el aprendizaje del español como segunda lengua, adicionalmente al ser un modelo bicultural, se debían incorporar elementos tanto de la cultura nacional como de la indígena (Salmerón & Porras, 2010).

Aunque este nuevo modelo, bajo la idea de dar mayor participación al indígena, buscaba otorgar una educación más pertinente en el contexto de la cultura indígena. Carlos Zolla & Emiliano Zolla Márquez (2004), expresan que desde sus inicios este tipo de educación ha carecido de elementos constitutivos bien definidos, así como de herramientas pedagógicas para su aplicación. La innovación principal que se dio con la educación bilingüe-bicultural, fue que el promotor cultural usaba la lengua materna durante los primeros grados de enseñanza, lo cual contribuía a preservar este tipo de lenguas originarias que con la castellanización, iniciada en la década de 1930 se habían venido perdiendo.

Por su parte (Dietz, 2014), menciona que a pesar del esfuerzo de algunos profesores comprometidos en superar el uso instrumental y limitado del bilingüismo como medio para castellanizar a los niños, la educación bilingüe –bicultural arrastra las mismas deficiencias del modelo predecesor monocultural y mestizo:

Una formación breve, superficial e inadecuada de los maestros bilingües, la falta de material didáctico y de apoyos infraestructurales, una política clientelista para la asignación de maestros por regiones y comunidades, que más bien refleja los intereses del sindicato magisterial, y, como resultado de todo ello, un rol de maestro bilingüe cada vez más controvertido al de su comunidad. (Dietz, 2014:161)

En 1993, se publica Ley General de Educación. En dicha Ley, además de instaurar la descentralización de la educación, se establece en el artículo 38, bajo el título modalidades: “la educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios”. (Diario Oficial de la Federación, 1993).

Esta ley se produce en el marco de la modernización que el presidente Salinas quería para México. De ahí la importancia de favorecer la pluriculturalidad y por ende la educación en lenguas indígenas; no obstante, como lo menciona Martínez (2015: 109), “el programa carecía

de un proyecto académico que sistematizara los aspectos metodológicos y curriculares”. De igual modo lo establecido en el artículo 38, solo aplica para la educación básica, sin una articulación con los niveles posteriores. Aunado a esto, los altos niveles de pobreza y marginación en los que continuaban los indígenas, pese a los múltiples programas sociales que por más de cinco décadas se venían ofreciendo, hacía difícil la inclusión de esta población en el proyecto modernizador de la educación.

En el año 2000 con el cambio de gobierno y la aspiración de avanzar hacia un Estado democrático, y de mayor pluralidad y oportunidades, se instaure la educación intercultural y bilingüe como una nueva prioridad política. Sin embargo, no se reconoce la autonomía indígena para que ellos mismos sean los encargados de administrar este nuevo modelo educativo. Al respecto Dietz (2014:168) menciona que, “la educación intercultural se convierte en una arena ahora oficialmente reconocida para las reivindicaciones étnicas, reivindicaciones que no pueden ser canalizadas por otra vía una vez que el Estado-nación se haya retirado de todos los demás ámbitos tradicionales del indigenismo integracionista”.

Para hacer funcional este nuevo modelo educativo, en el año 2001 se creó la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). Esta coordinación tiene dentro de sus funciones:

Promover la incorporación del enfoque intercultural en el Sistema Educativo Nacional y evalúa los avances de este enfoque en materia de equidad, desarrollo intercultural y participación social en todos los tipos, niveles y modalidades educativas en coordinación con las unidades administrativas y órganos administrativos desconcentrados competentes de la Secretaría de Educación Pública, a fin de garantizar una educación de calidad, con pertinencia cultural y lingüística (CGEIB, 2016).

El propósito de la CGEIB, era y continúa siendo “mejorar y ampliar las oportunidades educativas de la población indígena, así como promover relaciones más igualitarias y respetuosas entre los miembros de distintas culturas” (Alcántara, 2011: 7). A partir de este sexenio la CGEIB, sería la encargada de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), que tiene a su cargo programas como: universidades interculturales, formación docente, bachillerato intercultural, indígenas en la ciudad, entre otros.

Respecto de la educación intercultural en México, se puede decir que a partir del año 2000 se han logrado algunos avances en materia edu-

cativa para la población indígena, y se ha puesto en el debate público la necesidad de implementar una educación intercultural para todos. Sin embargo aún existe una gran brecha entre lo que se establece en los documentos oficiales y las realidades vividas en las interacciones cotidianas. Esto debido en gran parte a los altos índices de discriminación que persisten en la sociedad mexicana hacia la población indígena y a la falta de reconocimiento del valor cultural que aportan los pueblos indígenas a la pluriculturalidad de la nación (Martínez, 2015).

Por lo anterior, más que hablar de una educación intercultural, es necesario aspirar a una educación para la interculturalidad que contribuya a una noción intercultural, tal como lo plantea Silvia Schmelkes (2006:6):

En México cometimos el error de llamar a la modalidad educativa bilingüe destinada a poblaciones indígenas “intercultural bilingüe”. Arrastramos la identificación, en la representación colectiva, de la educación intercultural con aquella destinada a los pueblos indígenas. Es necesario ir transformando esta percepción equivocada. (Schmelkes, 2006:6)

Lo anterior, se justifica porque una educación intercultural implica realizar esfuerzos para detener el racismo y el desprecio sobre las sociedades, lenguas y culturas indígenas. A su vez, contribuye a la construcción de un mundo más humano, más solidario, más democrático, donde no predominen relaciones de asimetría, y sí prevalezca el reconocimiento del otro, el interaprendizaje y el reconocimiento a la diversidad (Martínez, 2015).

Durante las últimas dos décadas, la educación intercultural bilingüe ha continuado a cargo de la CGEIB. Cabe señalar que en el sexenio de Felipe Calderón (2006-2012) se crearon cinco universidades interculturales ubicadas en Guerrero, Michoacán, Quintana Roo, Hidalgo y San Luis Potosí. Estas universidades funcionan como subsistemas de educación superior y tienen como propósito brindar atención educativa pertinente a jóvenes indígenas, para que impulsen el desarrollo de sus pueblos (CGEIB, 2016).

En el año 2011, a través de la CGEIB, se formuló un programa de diplomados para capacitar docentes, directivos y asesores técnico-pedagógicos de educación inicial y básica general e indígena, en convenio con la Universidad Pedagógica Nacional. El diplomado pretendía que el personal académico contara con herramientas para ofrecer educación con calidad, equidad y pertinencia a la diversidad. Este programa se titulaba:

“Diplomado educar en y para la diversidad. El enfoque intercultural en la educación”. Tenía una duración de 160, “90 horas distribuidas en 9 sesiones presenciales de 8 horas cada una y 70 horas de trabajo de campo, investigación bibliográfica y elaboración de una propuesta de intervención educativa” (CGEIB, 2013).

En el año 2013 se aprobó la Reforma Educativa a la Ley General de Educación. Sin embargo, los artículos que hacen alusión a la educación indígena no fueron modificados. En 2014, en el marco del México incluyente, se formuló el Programa de Inclusión y Equidad Educativa, que fusionó varios programas en el área de educación básica. Los programas que se agruparon fueron los siguientes:

- “Fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa.
- Fortalecimiento del servicio de la educación telesecundaria.
- Programa de Educación Básica para niños y niñas de familias jornaleras agrícolas migrantes (PRONIM).
- Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural (PAED).
- Fortalecimiento a las acciones asociadas a la educación indígena (U042)” (DGEI, 2016).

Uno de los objetivos del programa establece: “Beneficiar a escuelas y/o servicios públicos que atienden a población indígena con acciones de fortalecimiento académico, apoyos específicos y contextualización de contenidos” (Diario Oficial de la Federación, 2015). En el marco de este programa se continúa operando la Educación Intercultural Bilingüe, para la enseñanza básica, la cual está a cargo de la Dirección General de Educación Indígena de la SEP.

Bajo el nuevo gobierno de Andrés Manuel López Obrador que inició en diciembre de 2018, se tiene como política una atención especial a la población indígena a través del acceso a los programas sociales. Así, los jóvenes de los pueblos indígenas del país serán incorporados de manera prioritaria al programa de becas educativas de nivel básico, medio superior y superior. De igual forma en el Programa Nacional de los Pueblos Indígenas (2018-2024) se establece que se “fortalecerán los procesos de educación indígena intercultural en todos sus tipos y niveles”.

En el siguiente apartado Guillermina Rivera Moreno, realiza una ca-

racterización de los pueblos indígenas en el estudio y que se encuentran en las cuatro entidades federativas de México: Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato.

En el caso de Jalisco se tuvieron acercamientos con la población Wixarika que se concentra específicamente en los municipios de Bolaños y Mezquitic. El pueblo Wixáritari es considerado como uno de los pueblos originarios a nivel nacional que conservan gran parte de sus tradiciones, y reproducen de forma exitosa su cultura ancestral. Sin embargo, también presentan condiciones socioeconómicas adversas, representadas en altos índices de marginalidad, pobreza y carencia en el acceso a la alimentación; principalmente en los municipios de Mezquitic y Bolaños, en donde se concentra gran parte de esta población (Vergara, 2016).

En el caso de Chiapas, se estudia la región tzeltal, que es considerado como el grupo étnico más grande que habita en el estado chiapaneco y, se encuentra en Los Altos, región montañosa localizada en Chiapas, México. Son uno de los muchos grupos que descienden de los mayas, conservando una lengua que pertenece a la rama del grupo lingüístico de esta misma cultura. La mayoría de los Tzetzal, viven en comunidades dentro de veinte municipios distintos bajo el sistema mexicano llamado “usos y costumbres”, el cual pretende respetar las autoridades y política tradicional indígena. Con este pueblo, la situación es distinta, ya que el 34% del total de la población del estado de Chiapas es indígena, de los cuales 736, 729 habitantes son hablantes de alguna lengua indígena.

De acuerdo con los resultados de la investigación, en la población donde se encuentra la población tzetzal, predomina el dominio de la lengua originaria de los grupos indígenas. Sin embargo, solo el 10% de los profesores de educación básica en los distintos niveles educativos, hablan el tseltal, y un mínimo domina la lengua tzotzil. No hablar el tseltal representa problemas en su labor frente al grupo y deja en evidencia el problema constante de una falta de formación bilingüe en contextos indígenas.

En cuanto a la entidad de Chihuahua, el estudio se focalizó en el grupo indígena Rarámuri. Este pueblo conserva parte de su cultura, creencias y formas de alimentación, sin embargo, dado el contacto que han mantenido con la cultura occidental, han ido perdiendo muchas de ellas y adoptando prácticas ajenas a sus tradiciones. Los Rarámuri, enfrentan difíciles condiciones económicas y rezago social, sometidos usualmente a condiciones de explotación laboral, lo cual ha contribuido a que mu-

chos de sus integrantes se incorporen a grupos dedicados a actividades delictivas. Actualmente viven en condiciones críticas de alto atraso social. Para el pueblo Rarámuri, las condiciones socioeconómicas y políticas críticas en que viven actualmente, les dificulta acceder a la educación escolarizada. Además, las investigadoras afirman que la educación que se ofrece no responde a las necesidades de los indígenas, lo cual los pone en un nivel de franca desventaja, por lo cual es pertinente afirmar que la educación en la región indígena implica un gran desafío.

La cuarta entidad considerada en el estudio fue Guanajuato. Aquí es importante mencionar que el estado no cuenta con municipios considerados totalmente como indígenas, tal como se da en las otras tres entidades estudiadas. En Guanajuato, el único municipio que tiene un número importante de población indígena de acuerdo a los criterios de clasificación de habla y pertenencia establecidos por el CDI, es San Luis de la Paz con 6,716 habitantes localizados en la Misión de San Ildefonso de Chichimecas. Los pueblos originarios reconocidos en Guanajuato son: los Chichimeca-Jonaz, Otomí-Ñahñú y Pames. De igual forma se reconoce la presencia de pueblos migrantes, los cuales hablan diferentes lenguas indígenas.

Para dar respuesta a la pregunta ¿Cuál es la situación actual de la educación que tienen los pueblos indígenas considerados en el estudio? Las autoras Josefina Madrigal Luna, Celia Carrera Hernández, Yolanda Isaura Lara García, parten del análisis de los resultados de la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares publicados por la Secretaría de Educación Pública durante los ciclos escolares del 2013-2016. Estos resultados resultan ser un referente para conocer la situación de la educación básica en el nivel de primaria a nivel nacional y específicamente en los estados de Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato. Aquí se contrastan los logros educativos obtenidos por la Educación Indígena con las otras modalidades – Educación Primaria: Particular, General y del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Se analizan de igual manera los índices de equidad educativa, y de manera puntual, se ofrece un análisis de las condiciones que guarda la Educación Indígena en cada una de estas entidades, de acuerdo a los resultados del proyecto de investigación base.

Otro de los apartados considerado en el primer capítulo de la obra, se refiere al análisis de las políticas para la formación de docentes que atienden los pueblos indígenas, el cual desarrolla Aníbal Huizar Aguilar. Aquí

se da a conocer el resultado de la revisión de las políticas Educativas que han estado presentes en México con respecto a la Formación Docente de Profesores Indígenas. Para ello se parte del posicionamiento que presenta el autor respecto de los conceptos de política educativa y formación docente. Esto con la finalidad de contar con un punto de partida y conocer cómo ha sido considerada por el Estado, la formación docente de los profesores indígenas en nuestro país.

La revisión retomó la política educativa en la formación de docentes indígenas en México, desde la creación de la Secretaría de Educación Pública con José Vasconcelos, hasta las últimas disposiciones en materia educativa que datan del año 2012 con la reforma educativa promovida por el presidente del sexenio pasado, Enrique Peña Nieto. Aquí se identificaron referentes legales, pretensiones formativas y procedimientos empleados en la formación inicial, formación en el servicio, formación continua y la profesionalización docente.

Otro de los avances de investigación para el caso de México, lo presentan Nancy Leticia Hernández Reyes y Rigoberto Martínez Sánchez, quienes describen algunas visiones y posiciones acerca del concepto de formación del profesorado, lo cual se considera importante para entender los procesos por los que estudiantes y docentes en activo han transitado para llegar a constituirse como profesores de nivel básico. En el caso de los estudiantes, al interior de las escuelas normales o universidades pedagógicas, y en el caso de los profesores, además de sus estudios preliminares en escuelas normales o universidades pedagógicas, la formación continua por parte de los Ministerios de Educación y para quienes no ha habido atención firme en este rubro. Para finalizar los autores presentan algunas consideraciones para enfatizar el problema de la formación docente para quienes se desempeñan en contextos indígenas, pues, no obstante su formación inicial y continua, ésta no considera aspectos de la realidad educativa en entornos donde la lengua y la cultura originarias son la base para el aprendizaje.

El capítulo referido a México, cierra con algunas reflexiones dirigidas a rescatar la voz de los agentes educativos en los pueblos indígenas, que presenta Rosa Evelia Carpio Domínguez. En este se refieren algunas de las peticiones que hacen los diferentes agentes educativos sobre la educación intercultural bilingüe en el nivel de primaria. El trabajo recoge la voz de los niños, padres, maestros, directivos y autoridades educativas del subsistema indígena. Se realizaron entrevistas a estos agentes educa-

tivos en los estados de Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato.

En el segundo capítulo se presentan los resultados de la investigación sobre las Políticas para la Educación Indígena en Colombia. Este apartado describe las políticas de la educación indígena y focaliza el estudio en dos casos, el primero con el pueblo Kogui y, en el segundo se trata el caso del resguardo con el pueblo Sikiani, ambos pueblos nativos de Colombia.

Los autores que trabajaron con el caso del pueblo Kogui, Nubia Esperanza Castro Reina, Marta Osorio de Sarmiento y José Arlés Gómez Arévalo, afirman que este pueblo históricamente ha sido relegado, excluido y desconectado de las sociedades coloniales y modernas. Ello ha motivado que desde los organismos nacionales e internacionales, se promuevan la generación de leyes, políticas, decretos, y otros, para la visibilidad y la reivindicación de los derechos de los pueblos originales.

Cabe mencionar que aunado a las luchas aguerridas y prolongadas de estos pueblos por sus derechos, han originado nuevos modos de relación de estos con la sociedad y los Estados, y por ende marcos normativos y políticas públicas que aunque caracterizadas por lentos avances en el cierre de brechas de desigualdades e injusticias, en los últimos tiempos han sido producto de disertaciones y negociaciones como respuesta a las movilizaciones y presiones sociales.

Lo autores afirman que durante los últimos años se han producido en Colombia importantes modificaciones en el marco jurídico y en las políticas educativas vinculadas con el reconocimiento y tratamiento educativo de la diversidad sociocultural y lingüística, por ello, para abordar el tema se presentan tópicos relacionados con la historia de la educación, la política educativa para grupos étnicos en Colombia, se describe la caracterización social y educativa del pueblo indígena Kogui, se exponen las políticas para la formación de docentes que atienden los pueblos indígenas (Koguis) y finalmente, desde las voces de los actores, se plantea la educación que queremos: un análisis desde la voz de los agentes educativos en los pueblos indígenas.

En el siguiente apartado se aborda al resguardo del pueblo Wakoyo, donde habita el pueblo Sikiani. En éste los investigadores Magnolia Sanabria Rojas, Edwin Nelson Agudelo Blandón y Fabián Benavides Jiménez, presentan las reflexiones acerca de la Escuela y educación sikiani, entre la tradición y las políticas públicas. El caso del resguardo wakoyo.

La autores reflexionan sobre el papel que tiene la escuela en los pueblos indígenas, pero el gran atropello que se ocasiona si es implemen-

tada a partir de una concepción occidental, ya que ha sido presentada bajo unas dinámicas de imposición en las poblaciones indígenas, lo cual conlleva legitimar las prácticas, en muchos casos, dominantes sobre las particularidades de los sectores minoritarios, de tal manera que dicho concepto se ha empleado como un dispositivo para reproducir y legitimar el pensamiento hegemónico el cual irradia tanto lógicas, como percepciones distantes con respecto al pensamiento de los pueblos indígenas. En este sentido, la escuela se entiende a partir de espacios y prácticas limitantes que distan de los saberes y el *modus vivendi* indígenas, por ende, el sentido fundamental de la presente investigación se focaliza en identificar y comprender las concepciones que se asumen por los pueblos indígenas con respecto al concepto de escuela y las dinámicas que fluyen en esta para así entender de manera puntual las propuestas actuales que giran en torno a un sistema de educación propia.

En el capítulo tercero, se presenta el estudio correspondiente a Chile. Aquí los autores Jorge Sir Cáceres y Javier Huechuqueo Ancamil, describen la relación del Estado nación chileno con los pueblos originarios. El caso mapuche. Afirman que Chile se ha desarrollado históricamente desde la homogeneidad cultural, marginando a indígenas y a grupos populares de la vida social y cultural y que, a partir del siglo XIX, se constituye como un Estado moderno, creando para ello una férrea y sólida identidad uniforme que nos caracterice como nación para sí alcanzar el desarrollo. Los dos siglos de vida independiente han reafirmado la idea de uniformidad bajo un discurso político que no reconoce la diversidad cultural, por lo que en este estudio enfatizan la relación del Estado chileno con el pueblo mapuche y los conflictos que se han generado.

En el cuarto capítulo, los autores Eliseth Rodríguez, María Victoria Velásquez y Tomás Fontaines-Ruiz, presentan el análisis de las políticas de la educación indígena de Venezuela, para ello consideran el caso del pueblo indígena de los Waraos. El estudio presenta una revisión de los principales aspectos que ayudan a entender la actualidad de la educación indígena en Venezuela, en particular el caso del pueblo Warao. Se parte de la revisión de los principales instrumentos legales que existen en el país y que han favorecido en la construcción de un sistema de educación de indígenas. De igual manera se realiza una caracterización del pueblo Warao, sus costumbres, sus medios de desarrollo económico, su visión sobre la educación y algunos aspectos sobre su inclusión

en el sistema de educación del país.

De acuerdo a las observaciones realizadas con el pueblo Warao, se puede decir que la educación formal en la comunidad tiene menor importancia que la educación y las labores que se realizan en la casa. Los docentes de las escuelas por lo general son vecinos que no cuentan con formación universitaria, por lo que las escuelas pierden formalidad y protagonismo. Se reporta la falta de estrategias didácticas, de actividades extracurriculares, de recursos y de apoyo en el aprendizaje por parte de los padres ya que por lo general son analfabetas. Se concluye la existencia de dos realidades en cuanto a la educación indígena: la primera “de papel”, representa a los instrumentos legales que se apegan a los ideales planteados por los organismos internacionales, pero que se alejan de la segunda realidad. La realidad de las comunidades indígenas donde abundan las carencias.

Finalmente, se tiene el quinto capítulo en el cual se describe la educación indígena en Perú. En este las autoras Josefa Alegría Ríos Gil y Sandra Robilliard, describen el estado actual de la educación Intercultural Bilingüe en el Perú y se presenta la experiencia del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana – FORMABIAP, exponiendo la propuesta pedagógica que la sustenta, los objetivos del programa, el diseño, la implementación y el acompañamiento, valorando la herencia cultural de los pueblos indígenas. En el documento se identifican los aportes del modelo, que van más allá de la formación docente y se identifica como una propuesta educativa que fue pensada para reivindicar las necesidades y demandas políticas de los pueblos originarios.

Referencias

- Aguilar, L. (1992). *El Estudio de las políticas públicas*. México: Miguel Ángel Porrúa
- Alcántara, A. (27 de 01 de 2011). Seminario de Educación superior UNAM,. Obtenido de <http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=959> [Fecha de consulta:07/12/2016]
- Crick, B. (200). *En defensa de la política*. Barcelona: Tusquets.
- CDI. (2012). *Instituto Nacional Indigenista 1948-2012*. México, D.F.: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- CGEIB. (2016). *Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe*. Obtenido de <http://eib.sep.gob.mx/diversidad/> [Fecha de consulta: 07/12/2016]
- DGEI. (2016). *Dirección General de Educación Indígena*. Obtenido de <http://www.inclusionyequidad.sep.gob.mx/es/acerca/semblanza.html> [Fecha de consulta: 08/12/2016]
- Diario Oficial de la Federación. (30 de 04 de 2014). <http://dof.gob.mx/>. Obtenido de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5343116&fecha=30/04/2014
- Diario Oficial de la Federación. (2015). *Reglas de Operación del Programa para la Inclusión*. Ciudad de México : Diario Oficial de la Federación.
- Dietz, G. (2014). *Educación intercultural en México*. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, núm. 18, 162-171
- Easton, David. Jack Dennis (1969). *Children in the Political System: Origins of Political Legitimacy*, Chicago, Chicago university Press.
- Graglia, J. (2017). *Políticas públicas. 12 retos del siglo XXI*. Buenos Aires, Konrad Adenauer Stiftung.
- Informes presidenciales . (2006d). Adolfo López Mateos. México, D.F. : Servicio de Investigación y Análisis.
- Informes presidenciales . (2006e). Gustavo Díaz Ordaz. México, D.F. : Servicio de Investigación y análisis.
- Informes presidenciales. (2006). Ernesto Zedillo Ponce de León. México, D.F.: Servicio de investigación y análisis, Cámara de diputados.
- Informes presidenciales. (2006a). Miguel Aléman Valdés. México: Servicio de Investigación y Análisis.
- Informes presidenciales. (2006b). Adolfo Ruiz Cortinas. México: Servicio de Investigación y Análisis.
- Informes presidenciales. (2006c). Adolfo Ruiz Cortines. México, D.F.:

Servicio de Investigación y Análisis.

Informes presidenciales. (2006f). Luis Echeverría Álvarez. México: Servicio de Investigación y análisis.

Lahera, E. (2003). Introducción a las políticas públicas, Fondo de Cultura Económica,

Martínez, E. (2015). La educación intercultural y bilingüe (eib) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? Relaciones [versión digital], 103-131.

Mendez, J. L. (2014). eap.df.gob. Obtenido de http://www.eap.df.gob.mx/gird2014/images/La_Pol%C3%ADtica_como_Variable_Dependiente._Jos%C3%A9_Luis_M%C3%A9ndez.pdf

Oyhandy, Ángela (2014) De la Reforma Policial a la Declaración de Emergencia: Cambios y continuidades en las políticas de seguridad en la provincia de Buenos Aires entre 2002 y 2014 (En línea). Cuestiones de Sociología, (10). Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6339/pr.6339.pdf [Fecha de consulta: 01/12/2018]

Olivera, M. (s.f.). Evolución histórica de la educación básica a través de los proyectos nacionales: 1921-1999. Obtenido de http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_6.htm [Fecha de consulta: 01/12/2018]

Roth Deubel, A. (2002-2006). Políticas públicas: Formulación, Implementación, Evaluación. Colombia, Ediciones Aurora.

Salmerón, F., & Porras, R. (2010). Educación indígena: fundamentos teóricos y propuestas de política pública. En A. A. (coordinadores), Los grandes problemas de México; educación (págs. 509-549). México, D.F.: Colegio de México.

Schmelkes, S. (2011). México: educación intercultural bilingüe destinada a los pueblos indígenas. México: Aula Intercultural.

Vergara Fregoso Martha (2016). Formación docente y problemáticas en la práctica de los profesores de las comunidades indígenas. El caso de Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato. Guadalajara, Jalisco. México. Universidad de Guadalajara.

Zolla, C., & Zolla Márquez, E. (2004). Los pueblos indígenas de México, 100 preguntas. Obtenido de <http://www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas/ficha.html> [Fecha de consulta: 05/12/2016]

I. POLÍTICAS PARA LA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DE LOS PROFESORES INDÍGENAS. EL CASO DE MÉXICO

1.1 Antecedentes y desafíos de la educación indígena en México. Un análisis desde las políticas del Estado nacional

Martha Vergara Fregoso

Introducción

Los pueblos indígenas en México, como en la mayor parte de los países de América Latina, después de la época de la colonia han sido discriminados, marginados, oprimidos y desprovistos de sus derechos como pueblos ancestrales que hacen parte fundamental de la composición pluricultural de la nación. Y, aunque en la actualidad esta situación se sigue manteniendo de cierta manera, México ha sido uno de los países del continente con mayor trayectoria en la creación de políticas públicas destinadas a la atención de las demandas de esta población. El propósito del presente texto es describir las políticas implementadas por el Estado nacional mexicano, que marcan los antecedentes de la educación indígena en México.

Se parte del reconocimiento de las medidas que fueron tomadas por el Estado, a fin de lograr la homogenización de la nación, gracias a la cual todos y cada uno de los habitantes españoles, africanos e indios, contarán con los mismos derechos, por lo cual todos debían hablar un mismo idioma, profesar una misma religión y aceptar las mismas leyes, ya que se tenía el supuesto de que solo de esa manera se lograría la igualdad y, por ende, la modernización del país.

Este texto surge del interés de reflexionar sobre las acciones que han realizado los distintos gobiernos al momento de crear políticas públicas para los indígenas, con el propósito de generar igualdad, pero una igualdad que tiende hacia la homogeneidad⁹, con un total desconocimiento de las diferencias culturales, económicas, políticas y sociales presentes entre los distintos grupos y poblaciones que habitan el país, lo cual ha llevado a la generación de mayores niveles de desigualdad y exclusión.

⁹ Un agradecimiento especial para Yolanda Ramos Ruíz, egresada del programa de Maestría en Ciencia Política del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, por su apoyo en la búsqueda y análisis de documentos referidos a la educación indígena en México.

1. La educación indígena-proyecto educativo nacionalista

En el México posrevolucionario del siglo XX, una de las apuestas centrales de los gobiernos de la época fue la unificación y el progreso del país. Durante los periodos presidenciales de Álvaro Obregón (1920-1924) y Plutarco Elías Calles (1924-1926), se hizo hincapié en la industrialización como motor de la economía nacional, por medio de la cual México lograría reconocimiento internacional. Con el afán de conseguir dichos propósitos y de sosegar los reclamos por el acceso a la tierra de latifundistas y campesinos, se plantearon algunas políticas educativas para el logro de esta tarea, por lo que se puede decir que “la educación jugó un papel importante, puesto que ayudó a resolver los dos problemas, es decir, que sirvió para propiciar el progreso económico y favoreció el control político y social de la población, sobre todo la campesina” (Lazarín, 1996:1).

Bajo este contexto, en 1921 se creó la Secretaría de Educación Pública (SEP), la cual tenía como propósito el fortalecimiento de un proyecto educativo nacionalista, basado en la recuperación de las tradiciones de la cultura universal. La tarea prioritaria de la SEP estuvo dirigida a atender los altos índices de analfabetismo y ofrecer educación en todos los rincones de país, principalmente en regiones campesinas e indígenas, donde hasta entonces había una escasa presencia del Estado; para el cumplimiento de tal iniciativa se organizaron cursos, se abrieron nuevas escuelas, y se promovieron la edición de libros y la fundación de bibliotecas.

Entre los primeros proyectos de la SEP se encuentran las llamadas “misiones culturales”, creadas en 1923, bajo la presidencia del General Álvaro Obregón y como responsable de la Secretaría de Educación en México, José Vasconcelos. Las misiones culturales consistían en cursos de capacitación en diferentes áreas para los docentes de las escuelas rurales; inicialmente fueron pensadas únicamente para capacitar a los profesores, sin embargo, a la llegada de la misión, los miembros de la comunidad solicitaban ser beneficiarios de los cursos y empezaron a inscribirse, principalmente en las clases relacionadas con la industria y la agricultura. Las misiones culturales, como proyecto educativo son consideradas antecesoras de la escuela rural mexicana.

A partir de 1922 se gestó el proyecto y en 1923 se realizaron las dos primeras misiones; la primera en Zacualtipán en Hidalgo y la segunda en la ciudad de Cuernavaca, estado de Morelos. Las misiones, una vez

instaladas en la comunidad donde se impartirían los cursos, recibían el nombre de “institutos sociales”, y estaban conformadas por un grupo de maestros con diversos conocimientos y habilidades. La oficialización de las misiones en 1923 estuvo respaldada con el *Plan de las Misiones Federales de Educación*, documento que contenía los lineamientos de las misiones, integrantes, funciones, propósitos y que contó con la asesoría de la educadora y poeta chilena Gabriela Mistral¹⁰.

Cada misión estaba integrada por un jefe de misión, un profesor de pequeñas industrias (lechería, conservación de frutas, carpintería, curtiduría, etc.), un maestro de música y orfeones, otro de educación física, una profesora de economía doméstica, un doctor para la enseñanza de la higiene y de la vacuna, y un maestro competente encargado de las prácticas de enseñanza (Gamboa, 2009).

Durante los primeros años de la misión, los cursos tenían una duración de tres a cuatro semanas, y las comunidades que se visitaban habían sido previamente establecidas con la ayuda de los maestros misioneros, quienes se encargaban de hacer una labor exploratoria, localizar a los maestros, y establecer relaciones con la comunidad. Las misiones tenían como objetivo central procurar:

- a. Mejoramiento cultural y profesional de los maestros en servicio.
- b. Mejoramiento de las prácticas domésticas de la familia.
- c. Mejoramiento económico de la comunidad mediante la “vulgarización de la agricultura y de las pequeñas industrias”.
- d. Saneamiento del poblado (Lazarín, 1996:2).

Una vez instalados en la comunidad, los integrantes de la misión tenían la tarea de formar a maestros y vecinos en materias académicas y prácticas que aportaran capacidades tanto para el trabajo como para la preparación intelectual, lo que permitiría potenciar el desarrollo dentro de las propias comunidades (Gamboa, 2009). Aunado a lo anterior, también se impartían clases de educación física, salud e higiene, con el propósito de conseguir una transformación integral de la comunidad donde se instalaba la misión.

En 1923 se elaboró el primer informe del programa de las misiones

10 Premio Nobel, maestra rural, poeta de la infancia. Colaboradora en las reformas educativas de México. Elaboró libros de texto y contribuyó en la formación de las misiones culturales, grupos de profesionales e intelectuales que capacitaban a profesores de comunidades rurales en la campaña de alfabetización, y en congresos de maestros normalistas y profesores.

culturales; en él se daba cuenta que, en 1922, durante el primer año del programa, colaboraban 102 maestros misioneros y se atendía un total de 17,000 alumnos en las escuelas rurales; esta cifra aumentó a 34,000 en 1923. Cabe mencionar que, en la primera misión realizada en el municipio de Zacualtipán, Hidalgo, se inscribieron “54 maestros rurales, 120 vecinos y 82 alumnos primarios de los grados superiores” (Gamboa, 2009:47). En 1924 se conformaron seis misiones que impartieron cursos en los estados de Puebla, Guerrero, Colima, Sinaloa, Nuevo León y San Luis Potosí. En estas nuevas misiones, se realizó un cambio importante en la duración de la misión, al pasar de tres a seis semanas, y los cursos se impartían en el periodo vacacional.

Durante los primeros años, las misiones fueron bien recibidas por las comunidades, las cuales, además de asistir a los cursos, brindaban apoyo a los miembros de la misión durante su estancia, y trabajaban en la construcción de parques infantiles y campos deportivos usados para impartir las clases (Gamboa, 2009). Debido a la buena recepción, en 1926 se creó la Dirección de Misiones Culturales; y en ese mismo año se atendieron 11 estados, se crearon 42 institutos y participó un total de 2,327 maestros en servicio (Gamboa, 2009).

En enero de 1927 se suspendieron las misiones para realizar la primera evaluación del trabajo hecho hasta ese momento. En este alto se identificaron las dificultades y se plantearon algunos retos. En el informe presentado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), publicado en 1928 bajo el nombre *Las misiones culturales en 1927*, se expusieron algunas de las problemáticas de las misiones:

En primer lugar, su corta duración; al ser cursos que duraban tan solo seis semanas y en algunos casos menos, los logros obtenidos por los maestros itinerantes no alcanzaban suficiente estabilidad para permanecer en el tiempo, por lo que una vez que los integrantes de la misión se retiraban de la comunidad, los proyectos desaparecían, y los campesinos e indígenas retomaban sus prácticas en la agricultura y los antiguos hábitos higiénicos, dejando de lado lo aportado por la misión. Para solucionar esta problemática se propuso crear misiones permanentes y misiones viajeras, las primeras darían continuidad a los proyectos y se enfocarían en la formación de profesores, en tanto que las segundas deberían llegar hasta las comunidades que no habían sido atendidas para establecer un primer contacto (Secretaría de Educación Pública, 1928).

Otros problemas detectados en esta evaluación fueron la deficiente

capacitación de algunos profesores que integraban la misión, así como la falta de pertinencia de ciertos contenidos de los cursos y del material que se llevaba a las regiones; estas carencias fueron reportadas por los mismos profesores en las monografías que entregaron al final de cada misión. Por ejemplo, el jefe de misión de la comunidad de La Huerta, Michoacán, registró lo siguiente: “había una película denominada «He-nequén», de la cual se decía que era instructiva, pero resultaba impropia porque dicho cultivo se desconocía en esa región; había otra película denominada «Cuchillería y vajilla» que estaba calificada como instructiva, pero no había despertado interés debido a que era inaplicable “al medio campesino” (Lazarín, 1996:7).

Adicionalmente, problemas propios de los habitantes de las comunidades –como el alcoholismo y las graves condiciones de vida en materia de acceso a la tierra y otros medios de subsistencia– disminuían el impacto que podían tener los cursos. En las regiones donde las misiones fracasaron, además de las dificultades antes señaladas, se mencionaba que prevalecía el fanatismo, había presencia de bandoleros y las escuelas estaban desorganizadas (Secretaría de Educación Pública, 1928).

Mientras se realizaba esta evaluación en 1927, la Dirección de Misiones Culturales implementó un curso de actualización de contenidos; el curso, además de proponer el modelo de misiones permanente, proporcionó a los profesores integrantes de las distintas misiones, un manual en el que se daban instrucciones de las actividades a realizar, con el fin de tener mayor claridad en los procesos.

Algunas indicaciones del manual eran:

- Mejorar la preparación académica de los maestros en servicio.
- Hacer propaganda del programa de política educativa de la Secretaría.
- Crear entre los maestros el espíritu de cuerpo.
- Mejorar las condiciones de la comunidad en la que se instale en Instituto, en los aspectos material, económico, social y espiritual, haciendo comprender al vecindario sus problemas y ayudándolos con sus cuestiones prácticas a fin de organizarse para resolverlos (Secretaría de Educación Pública, 1928).

Bajo las circunstancias antes descritas las misiones culturales continuaron hasta 1932, año en el que se incorporaron a las escuelas regio-

nales campesinas y se volvieron fijas; después, durante el gobierno presidencial de Lázaro Cárdenas, volvieron a ser ambulantes y en 1938 se clausuraron por completo al ser consideradas “focos de fermento ideológico” (Gamboa, 2009).

Jonatan Gamboa (2009) considera que, en su momento, las misiones culturales sirvieron como herramienta para transmitir la ideología estatal posrevolucionaria en todos los estratos a los que llegaba. Asimismo, señala que no obstante su carácter mesiánico y las dificultades ya mencionadas, este modelo sirvió de inspiración para desarrollar proyectos con objetivos similares, en décadas posteriores, en países como España y Brasil.

Casas del Pueblo

Durante la época del Porfiriato la educación se concentró en las zonas urbanas, dejando en total abandono a los pobladores de las áreas rurales: campesina e indígena; estos núcleos, en la década de 1920 cuando se creó la SEP, presentaban altos índices de analfabetismo. Como consecuencia, en 1923, Vasconcelos impulsó la campaña alfabetizadora para llevar educación a la población rural, dando origen a las llamadas Casas del Pueblo, lo que posteriormente serían las escuelas rurales. Las Casas del Pueblo eran centros educativos en donde se impartían clases de lectura, escritura, aritmética, redacción de cartas y, en algunas ocasiones, talleres de artes, oficios, manualidades y técnicas agrícolas a personas de todas las edades (Meza, 2011). Se puede decir que este programa fue una medida estratégica para enfrentar el problema de la educación indígena en el país.

Las actividades de las Casas del Pueblo estaban a cargo de los profesores rurales que se instalaban en la comunidad, realizaban la labor de convencimiento para que los pobladores asistieran a las aulas, impartían las clases y además instruían a personas de la comunidad para que realizaran esta misma labor en su lugar de residencia. Los profesores rurales eran apoyados por los maestros misioneros que iban a las localidades rurales, ofreciendo formación para los docentes y miembros de la comunidad.

Los objetivos principales de las Casas del Pueblo y las misiones culturales eran la alfabetización de la población y la integración de la población campesina al progreso nacional perseguido por la clase política de la época. Adicionalmente, la creación de las Casas del Pueblo tenía el

propósito social de crear vínculos entre la escuela que representaba al Estado y su ideología, y las comunidades, principalmente aquellas que en épocas pasadas habían sido excluidas del desarrollo, como la población indígena, dentro de la cual muchos continuaban sumidos en la barbarie y la ignorancia.

La relevancia de las Casas del Pueblo que se instalaron en distintas regiones del país y estuvieron acompañadas por las misiones culturales, radica en que estos centros educativos sentaron las bases para la expansión de la educación a lugares antes desprovistos de tal servicio, dando origen a las escuelas rurales, que para 1929 ya sumaban un total de 3,453 escuelas.

Casa del Estudiante Indígena

Bajo la presidencia de Plutarco Díaz Calles (1924-1928) y con José Vasconcelos como Jefe de la Secretaría de Educación Pública, existía una preocupación por civilizar a los indígenas, quienes para la época aún se encontraban aislados de las grandes ciudades y muy pocos asistían a las escuelas rurales, por lo que prevalecían altos índices de analfabetismo en las comunidades. Aunque en años anteriores, con las escuelas rudimentarias, se había hecho un intento por formar en nociones básicas de español y aritmética a los indígenas, para 1924 no había ningún tipo de política indigenista, solo hubo algunos intentos de aculturación impulsados por Vasconcelos, quien “rechaza a la vez la completa occidentalización y la indianización total” (Fell, 1989:269).

Para enfrentar el “problema del indio” –haciendo referencia al hecho de que esta población no adoptaba el español y los modos de vida occidental–, en 1925 se creó la Casa del Estudiante Indígena como “experimento” para civilizar al indígena; la intención era reunir en la capital indios “puros” para “someterlos a la vida civilizada moderna y anular la distancia evolutiva que separaba a los indios de la época actual, transformando su mentalidad, tendencias y costumbres” (Loyo, 1996:104). Es decir, se creía que la salvación de los indígenas se lograría únicamente si éstos adoptaban los modos de vida occidentales, empezando por hablar y leer el español (Loyo, 1996).

Esta empresa redentora (llamada así por las autoridades educativas) convocó a los indios “raza pura” de los diferentes estados para enviarlos a la capital a iniciar el proceso; algunos de los requisitos para hacer parte del experimento eran:

- Indios varones entre 14 y 18 años
- Que de preferencia hubieran cursado 1o y 2o grado de educación rural
- Ser inteligentes, vigorosos, saludables
- Originarios de comarcas con alta densidad de población indígena
- Hablar idioma indio
- No estar incorporados a la comunidad social mexicana, ni tener posibilidad de ayuda oficial o particular (Loyo, 1996:106).

Luego de la convocatoria lanzada en 1925, para 1926 inició el experimento con alrededor de 200 jóvenes de 24 grupos indígenas diferentes; unos pocos no hablaban ninguna lengua indígena y, debido a que sus facciones no coincidían con el prototipo de indio “raza pura”, fueron devueltos a sus comunidades. El supuesto que se planteó para llevar a cabo este experimento era que, al aislar a los jóvenes y llevarlos a vivir con gente de la ciudad, empezarían a adoptar costumbres ciudadinas y se transformarían en personas civilizadas; una vez lograda la anhelada civilización, los jóvenes regresarían a las comunidades para “contagiarlas” con sus nuevos aprendizajes, bajo la figura de consejeros o líderes que transmitirían el idioma y las costumbres de los blancos; además, el hecho de que la casa estuviera en la capital y los jóvenes pudieran interactuar con gente de la ciudad serviría para cambiar la concepción sobre la población indígena, es decir, el imaginario de que eran perezosos, ladrones y que actuaban de mala voluntad (Loyo, 1996).

Aunque dentro de la convocatoria se prometían las mejores condiciones, alimento, instrucción y hospedaje, la realidad distó mucho de las promesas; según lo menciona Loyo (1996), la casa donde fueron alojados los estudiantes se caracterizó por su precariedad: faltaban servicios básicos y productos de aseo, los dormitorios estaban en mal estado, había poca comida, la casa se encontraba en una ubicación desfavorable, cerca de caños y botaderos de basura, lo que produjo enfermedades y la muerte de varios jóvenes indígenas; sumado a lo anterior, la beca que se entregaba a los estudiantes al comienzo de la estancia, fue suprimida al poco tiempo.

A su llegada a la casa, los indígenas eran sometidos a distintas pruebas para medir sus capacidades físicas e intelectuales; Gaspar (2012) sostiene: “Los alumnos de la Casa del Estudiante Indígena eran percibidos con asombro, existía incertidumbre sobre su capacidad intelectual, eran



vistos como seres humanos extraños a los que era necesario estudiar y analizar” (2012:12). Los resultados de las pruebas mostraban atraso en el aprendizaje de los estudiantes de la casa; no obstante, esto no fue atribuido, como en otros tiempos, a retraso mental de los indígenas, sino a la falta de escuelas en zonas rurales y a las características socioeconómicas propias de las comunidades.

Las actividades que se realizaban en la casa eran las siguientes: en las mañanas los jóvenes, de los cuales se decía tenían el don de la nobleza y la fuerza para trabajar, realizaban labores domésticas; posteriormente, algunos asistían a las escuelas primarias de la ciudad para tomar clases de español y demás materias que se impartían en estas instituciones; otros tomaban cursos industriales; en las tardes, al interior de la casa, se daban clases de carpintería, alfarería y tejido, entre otros oficios, y en estos talleres los estudiantes mostraban sus mayores destrezas, superando, incluso a algunos maestros (Loyo, 1996).

En cuanto a las clases que recibían en las escuelas, Loyo (1996) manifiesta que los indígenas sufrían un fuerte choque cultural, pues recibían las clases con niños más pequeños y, por su apariencia y costumbres, eran motivo de burlas constantes por parte de los mismos profesores, que los consideraban retrasados mentales. Como resultado de las condiciones de vida, las precariedades de la casa, el aislamiento y el encierro, se calcula que se dio de baja un 30% de los estudiantes que ingresaron al principio.

El objetivo principal era que después de adquirir conocimientos occidentales los jóvenes regresaran a las comunidades indígenas a enseñar lo aprendido; sin embargo, esto no ocurrió, pues se rehusaron a regresar y decidieron quedarse en la ciudad; tal como lo expone María Bertely (s.f.):

Los pocos internos que soportaron las precarias condiciones institucionales y superaron el conflicto que les implicó asistir a escuelas destinadas a la población criolla y mestiza, terminaron por integrarse a la vida citadina, optaron por actividades laborales relacionadas con la industria naciente y solicitaron su ingreso a las escuelas preparatorias, secundarias y técnicas de la capital (Bertely, s/f:27).

Lo anterior evidencia al menos dos situaciones, por un lado, las autoridades educativas de la época desconocían la riqueza cultural indígena, a la que veían como obstáculo para el progreso; por tal motivo, persistía

el interés de imponer los modos de vida occidental, en lugar de pensar en mejorar sus condiciones de vida y resolver el “problema del indio”, teniendo en cuenta sus características y ofreciendo alternativas acordes a ellas. Por otro lado, había la errada creencia de que los estudiantes indígenas no tenían intereses particulares, y que iban a regresar a enseñar lo aprendido a pesar de conocer las precariedades del campo.

Las razones expuestas demuestran que se consideraba al indígena como poseedor de una extrema nobleza para poner los intereses de la comunidad por encima de los propios, o como una persona fácilmente manipulable que obedece las órdenes de los demás; la experiencia demostró la falsedad de estas dos concepciones, pues como lo manifiesta María Bertely, muchos decidieron quedarse para hacer parte de la ciudad que ofrecía mejores oportunidades.

Ante este primer fracaso del experimento iniciado por Vasconcelos, en 1928, la Casa del Estudiante Indígena fue reformada y se convirtió en una escuela normal rural que fungió al mismo tiempo como internado para los indígenas que decidían formarse como maestros, aunque cabe mencionar que, en esta nueva etapa, los estudiantes ya no eran exclusivamente indígenas.

Respecto de la formación que recibían en la escuela normal, se puede decir que la propuesta curricular consideraba que los estudiantes, además de la formación de maestro, deberían cursar algunas clases sobre técnicas aplicables en el campo; sin embargo, la casa no contaba con los espacios para las prácticas requeridas; aunado a lo anterior, la mayoría de los que ingresaban querían dedicarse a actividades industriales y muy pocos querían ser maestros rurales. Al respecto se puede señalar que en la última evaluación hecha a la casa en 1932, se encontró que solo el 23.5% de los egresados se desempeñaban en el magisterio rural; este resultado demostraba que los objetivos para los que se había construido la casa y su posterior reforma no estaban siendo cumplidos; por tal motivo en ese mismo año se dio por terminado el proyecto y se construyeron once internados en diferentes regiones del país, los cuales tuvieron alta densidad de población indígena (Loyo, 1996).

A pesar de que el experimento no dio los resultados esperados, Engracia Loyo (1996:103) sostiene que, sí sirvió para que las “autoridades e ideólogos cambiaran su actitud hacia las culturas indias, las revaloraron, intentaron una nueva política de lenguaje e iniciaron una búsqueda para integrar al indígena”. Posteriormente, con la llegada de Lázaro Cárdenas

a la presidencia, la política integracionista se intensificaría.

Centros de Educación Indígena

Como resultado del incumplimiento de los objetivos para los cuales había sido creada la Casa del Estudiante Indígena, durante la primera mitad de la década de 1930, se crearon los Centros de Educación Indígenas, de forma tal que “ya no se llevaría a los indígenas a la civilización, sino la civilización a los indígenas” (Giraudó, 2010:524).

El propósito de estos centros era instalarse en regiones indígenas para educarlos, sin desarraigarlos de su medio, como sucedió con la Casa del Estudiante Indígena. El programa de estudios diseñado para los alumnos de estos centros, contemplaba la idea de la incorporación cultural de la comunidad donde se instalaban, además de enseñar el español básico hablado y escrito, junto con el estudio de artes populares, deportes y técnicas para la agricultura (Giraudó, 2010). Un hecho importante que se da con la creación de los centros es que en ellos se admitían tanto hombres como mujeres. Para Rafael Ramírez, entonces Jefe de Departamento de Enseñanza Rural y Primarias Foráneas, el establecimiento de este tipo de centros educativos contribuiría a que los indios salieran de la incivilidad en la que por siglos habían estado y que en gran parte era la culpable del atraso y pobreza de México; en palabras de (Ramírez, citado en Martínez, 2013), la educación impartida en los centros, serviría para:

...[crear] una clara conciencia de su calidad de hombres... dignidad... para que los indios lleguen a vivir como seres humanos... [olvidando] la tradición de miseria e incultura que por siglos han vivido las masas rurales del país... [y] las multitudes campesinas... una escuela que tome por completo el proceso de la educación... a niños... adultos y a la comunidad... adecuada y propia para este atrasado y pobre país nuestro, que es México (Martínez, 2013:384).

Bajo la idea de mantener la enseñanza ligada a la cultura de las comunidades en su propio contexto, al igual que en el proyecto anterior, se esperaba que los estudiantes egresados, se convirtieran en líderes, “agentes de progreso” que propagaran los valores educativos y la enseñanza entre los demás miembros de la comunidad (Giraudó, 2010:525).

Los primeros centros de educación o internados indígenas, se establecieron en el estado de Guerrero en 1932, y a finales de ese mismo año se crearon 11 internados en distintos estados de la República. Sin embargo,

desde su creación se caracterizaron por su precariedad, falta de material para dar las clases, maestros sin experiencia, instalaciones en mal estado, entre otras problemáticas, las cuales junto con difíciles condiciones de pobreza que azotaba a las comunidades indígenas en la época, llevaron a que en 1933 muchos de estos centros estuvieran casi vacíos (Giraudo, 2010). Aun así, continuaron su funcionamiento, y en 1936 con la creación del Departamento de Asuntos Indígenas (DAI) y bajo la influencia socialista del periodo presidencial de Lázaro Cárdenas, se dio un contexto favorable para los internados, que en 1936 ya sumaban 32. En este mismo contexto, los internados sufrieron algunos cambios en su organización, acorde a las ideas socialistas, deberían funcionar como comunidades en pequeño, con alta participación por parte de los alumnos, autogobierno escolar y formas de producción cooperativas (Giraudo, 2010).

Con el cambio de gobierno, y la dependencia que tenía la educación indígena con el DAI, en 1942 los internados se redujeron a 19 y se transformaron en Centros de Capacitación Económica, donde se impartía principalmente enseñanza técnica en cuestiones relacionadas con la industria. Tanto la experiencia de la Casa del Estudiante Indígena como los internados muestran el afán del modelo político de la época por civilizar a los indios para que fueran parte del proyecto nacionalista posrevolucionario. Un aspecto que marca los distintos proyectos educativos diseñados para la población indígena hasta la década de 1940 es la percepción de los indígenas como seres ignorantes, con menos capacidades intelectuales que la población mestiza; de más está subrayar el sufrimiento y las dificultades que vivieron los estudiantes que fueron separados de sus familias y comunidades, y que en muchas ocasiones fueron discriminados y sometidos a difíciles circunstancias de vida debido a las malas condiciones de los lugares a donde eran llevados.

2. Políticas para la educación en las comunidades indígenas

Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas y el Proyecto Tarasco

En el mes de mayo de 1939 se dieron cita en la Ciudad de México expertos en el estudio de las lenguas indígenas en la primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas, con el fin de discutir problemáticas que enfrentaba la enseñanza en las comunidades indígenas, que dificultaban el proceso de castellanización. En este evento, organizado por el Departamento

de Asuntos Indígenas y el Instituto Politécnico Nacional, de acuerdo con las actas de la asamblea se abordaron los siguientes puntos:

1. Los problemas de la enseñanza rural en lenguas indígenas
2. La unificación de alfabetos para investigaciones
3. La formación de alfabetos adecuados para la escritura de los idiomas nativos
4. La exposición de los problemas que presentan diferentes lenguas y
5. La continuidad de las investigaciones

Como menciona UAMI (s.f.), entre los asistentes a la Asamblea existía un común acuerdo de que la población indígena se apropiara del castellano; en lo que no existía consenso era en el método de enseñanza “las opiniones estaban divididas entre los partidarios del método directo y los que consideraban más eficaz el método indirecto” (UAMI, s.f.:11).

Aunque en la Asamblea se debatía por primera vez a nivel nacional la propuesta de llevar la enseñanza a los pueblos indígenas en su lengua materna, el fin último seguía siendo la castellanización, pues solo de esta manera los indígenas lograrían integrarse a la sociedad mexicana. Durante los días de la reunión se analizaron los primeros proyectos de educación bilingüe desarrollados por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), que desde 1935 había iniciado labores misioneras en la región purépecha del estado de Michoacán, durante las misiones, el ILV les enseñaba a leer y escribir a los indígenas purépechas en su lengua materna (Dietz, 1999b).

Con base en esta experiencia, la Asamblea decidió:

- Asumir el método de alfabetización en lenguas indígenas,
- La elaboración de materiales didácticos en lenguas vernáculas,
- El establecimiento del Consejo de Lenguajes Indígenas y un plan de educación indígena en lengua tarasca, denominado Proyecto Tarasco, que quedó bajo la dirección del lingüista Mauricio Swadesh (UAMI, s.f.:18).

Con esta nueva metodología, el Proyecto Tarasco comenzó con un grupo inicial de veinte jóvenes, hombres y mujeres purhépecha, los cuales ya estaban escolarizados en un internado en Parocho, una localidad ubicada en el municipio de Tacámbaro, Michoacán. Allí se les enseñaba a leer y escribir en su lengua materna y, posteriormente, eran enviados a las comunidades de la Meseta para que realizaran misiones alfabetizadoras (Dietz, 1999b). Las clases impartidas en las campañas tenían dos

modalidades: diurna para los más jóvenes y nocturna para los adultos. Respecto a las campañas, Gunther Dietz (1999b) menciona:

Mediante la alfabetización en purhé se pretende en primer lugar nivelar las variaciones dialectales que existen en las comunidades y subregiones purhépecha, para, en segundo lugar, pasar de la enseñanza del “dialecto nivelado” a la enseñanza del castellano; la castellanización permanece como fin último también de este proyecto, pero se utilizan métodos no coercitivos (1999b:47).

Este tipo de educación fue muy atractivo para niños y adultos de las comunidades, se expandió un deseo genuino de aprender, puesto que por primera vez comprendían lo que enseñaban los maestros en su lengua materna; además, no solo comprendían el idioma, también lo escribían, lo cual era muy innovador, pues hasta entonces pensaban que el español era la única lengua que se podía plasmar en el papel (Kemper, 2011). Como complemento a la instrucción de los profesores, los alumnos recibían cartillas que contenían ilustraciones para el aprendizaje de las sílabas.

No obstante, lo innovador del programa y la buena acogida que tuvo por parte de los indígenas, en 1940, tras ser sustituido Lázaro Cárdenas en la presidencia, el Proyecto Tarasco fue disuelto, pues se creía que tenía fines comunistas (Dietz, 1999b). En 1944, con Manuel Ávila Camacho en la presidencia y ante las alarmantes cifras de analfabetismo en las comunidades, el proyecto reapareció bajo el mandato de “educación para adultos” (Dietz, 1999b). “Los mentores del Proyecto Tarasco, los ex asambleístas ahora constituidos en el Consejo de Lenguas Indígenas elaboran un programa de alfabetización en lengua indígena que será aplicado por el recién creado Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües” (Dietz, 1999b:48). En este periodo aumentó la impresión de cartillas monolingües cuyo fin último era la castellanización y el abandono de las lenguas maternas para homogeneizar el país.

Aunque el propósito del proyecto era la castellanización, sirvió como primer paso para explorar otras metodologías de enseñanza para la población indígena, que en años posteriores adoptaría la forma de educación bicultural, bilingüe, donde además de iniciar enseñando a leer y escribir en su lengua materna, se debían introducir elementos culturales a fin de preservar las tradiciones y costumbres de los indígenas mexicanos.

Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües

El Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües nació en el año de 1963, bajo la presidencia de Adolfo López Mateos, y estaría a cargo de la Secretaría de Educación Pública. A partir de 1964, la SEP aceptó el método indirecto de enseñanza para los pueblos indígenas, el mismo que ya había sido probado en años anteriores por el Proyecto Tarasco y se impulsó una política educativa nacional que incluía métodos y profesores bilingües (Bello, 2009).

Los promotores y maestros bilingües generalmente procedían de la misma comunidad indígena o, por lo menos, hablaban la lengua indígena del lugar a donde eran asignados, junto con el español. La diferencia entre el papel de promotores y maestros residía principalmente en que a los primeros se les exigía únicamente el nivel de estudios primarios para desempeñar sus labores, en tanto que los maestros debían acreditar la secundaria. Además, los promotores solo se encargaban de la alfabetización en lengua indígena y una primera castellanización oral en los primeros grados de primaria, mientras que los maestros realizaban labores docentes con los niños de primaria, es decir impartían clases de matemáticas, biología, geografía, etc. (Dietz, 1999b).

De acuerdo con Martínez (2015), para el año de 1977, el instructivo sobre el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües exigía los siguientes requisitos:

- a. Ser indígena originario de la región en que se utilizan sus servicios.
- b. Dominar el idioma español, la lengua indígena de la región y la variante dialectal de la comunidad en la que prestará sus servicios.
- c. Haber cursado en forma completa la educación media básica. Además de estos requisitos, los aspirantes deberían presentar un examen de conocimientos generales y una prueba psicológica, una carta de buena conducta por las autoridades de su comunidad y –en el caso de los varones mayores de 17 años– la cartilla de servicio militar liberada (Martínez, 2015:107).

A pesar de la existencia de documentos que reglamentaban el proceso de selección de los maestros, a juicio de Martínez (2015), la asignación se realizaba por razones de parentesco, amiguismo, porque se “sabía que hablaba el idioma” o porque necesitaba el trabajo, y no necesariamente

porque cumpliera con los requisitos antes descritos, lo cual dejaba en entredicho la calidad de los docentes y, por tanto, la calidad de la enseñanza impartida a la población indígena.

Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües (ANPIBAC)

A lo largo de toda su historia, la educación indígena se ha caracterizado por ser de menor calidad en comparación con la educación que recibe la población mestiza, y tiene carencias significativas en materia de infraestructura, personal docente, adecuación curricular, entre muchas otras. En la década de 1970, algunos maestros bilingües buscaban evitar el reto y sobrecarga de trabajo que demandaba la enseñanza en las comunidades rurales; a diferencia de ellos, otros decidieron hacer frente a las problemáticas cotidianas, e iniciaron encuentros nacionales en los que se discutían las posibilidades de mejorar la educación indígena; a partir de estos encuentros, en 1976 se creó la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C. (ANPIBAC) (Dietz, 1999a).

Desde su creación, la ANPIBAC estuvo estrechamente ligada a las autoridades educativas de la SEP, planteándose como objetivo, “colaborar con las instituciones que realizan acciones de desarrollo en las comunidades indígenas y fortalecer con su participación la unidad nacional” (Dietz, 1999a:286). Este tipo de planteamientos muestra una visión muy institucionalizada por parte de los maestros indígenas, lo que lleva a Dietz (1996) a plantear que este gremio de maestros, más que buscar mejoras para la educación indígena, pretendía defender sus intereses frente a la SEP; en palabras de Dietz (1996:74), la ANPIBAC era “un sindicato de la élite indígena ilustrada”; Bello (2009) comparte esta opinión cuando afirma que estos profesionales tenían la intención de ocupar puestos directivos en los organismos y programas indígenas.

Una de las iniciativas más notables de la ANPIBAC fue el proyecto de reforma a la educación indígena bilingüe y bicultural, que proponía un sistema de formación basado en la cultura propia de cada comunidad, la colectividad y el respeto a la naturaleza. Aunque el proyecto se oficializó en 1982, bajo la presidencia de Miguel de la Madrid, y se crearon escuelas bilingües, hubo una mínima inversión en material didáctico y personal cualificado, de ahí que los logros alcanzados se debieran principalmente al ingenio de los maestros ubicados en las

regiones indígenas (Dietz, 1999a). Por otra parte, la ANPIBAC poco a poco se fue desintegrando y fue marginada de las estrategias gubernamentales cuando algunos maestros indígenas intentaron separarse de la institucionalidad para defender a sus comunidades de origen. Solo quienes se mantuvieron leales al régimen y desarrollaron exclusivamente actividades educativas, consiguieron establecerse en el medio urbano y ocupar plazas importantes en la SEP (Dietz, 1996).

Educación indígena bilingüe bicultural

En el gobierno de Adolfo López Mateos la educación fue una de las áreas con mayor incremento presupuestal, lo cual benefició también a la educación indígena. En 1963, tras varios intentos de llevar educación pertinente a las comunidades, se creó la educación bilingüe bicultural y con ello el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües, a cargo de la Secretaría de Educación Pública (Bello, 2009). El cambio paulatino que se propuso la SEP, con la nueva metodología de introducir un método bilingüe a través de la participación de profesores bilingües, empezó a tomar forma después de la Sexta Asamblea de Educación de 1964, cuando se aprobó “La política educativa nacional para las regiones interculturales” (Bello, 2009:5).

Con esta política se destacó la importancia de la educación bilingüe bicultural ya que hubo un tránsito de la castellanización al reconocimiento de la formación bilingüe, a pesar de que no se presentaron cambios en los contenidos. Por su parte, Bello (2009) sostiene que, desde 1964, en verdad “se empieza a hablar de una educación bilingüe, pues a partir del tercer grado se pasaba a la enseñanza del español como segunda lengua y a la enseñanza de los demás contenidos de la educación elemental” (Bello, 2009:5).

En esta etapa de la educación indígena, muchos profesores bilingües eran jóvenes de las mismas comunidades y los promotores culturales recibieron capacitación por parte del Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües, creado en 1964. Para ejercer como promotor se debía tener la primaria concluida por lo menos; y para ser profesor se requería la secundaria y un buen dominio del español y la lengua indígena del lugar en el que fuera a impartir las clases (Dietz, 1999a).

Las funciones de los promotores se limitaban a la alfabetización en lengua indígena y a una primera castellanización oral en los primeros grados de primaria; mientras que los profesores bilingües impartían la docencia en estos mismos grados (Dietz, 1999a). En el marco de la

educación bilingüe bicultural, en 1971 se creó la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, cuya función principal fue: “promover el servicio nacional de promotores culturales y maestros bilingües extraídos de las propias comunidades indígenas y hablantes de lengua originaria” (Hernández, s.f.). Con la educación indígena bicultural, además de proporcionar educación pertinente a los modos de vida indígena, se buscaba la revitalización cultural de los pueblos originarios de México, mediante la exposición de sus tradiciones, su vestimenta y sus expresiones culturales.

Los dos ejes que cimentaban la educación bilingüe bicultural eran la cultura y la lengua, ya que eran los elementos fundamentales en la transmisión de los valores y la memoria colectiva de los pueblos. No obstante, en términos prácticos, para la aplicación del modelo de EBB, la multiplicidad de lenguas y culturas indígenas presentes en el país se convirtió en el principal reto, toda vez que no se contaba con el personal capacitado, los materiales pedagógicos y mucho menos con la adecuación curricular para atender esta gran heterogeneidad de pueblos indígenas. Finalmente, el modelo no logró satisfacer a plenitud las necesidades educativas requeridas por los pueblos indígenas.

Enfoque intercultural bilingüe

En 1996, como resultado del reconocimiento de México como país pluricultural en 1992, la firma del convenio 169 de la OIT y las nuevas presiones del EZLN en 1994, el modelo de educación bilingüe bicultural cambió su denominación a Educación Intercultural Bilingüe (EIB); sin embargo fue hasta 2001, con la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), que la educación indígena experimentó algunas reformas, con el objetivo de proporcionar educación pertinente, intercultural y bilingüe a los indígenas en todos los niveles.

Bajo este enfoque, además de ofrecer instrucción a los pueblos indígenas, se pretendió mejorar la calidad de vida de las comunidades, crear relaciones más igualitarias entre las distintas culturas que conviven en el país y promover el respeto por las diferencias (Arcos, 2007). De acuerdo con la CGEIB, la interculturalidad debía ser entendida como:

Una perspectiva que parte del reconocimiento de las diversas identidades culturales y múltiples formas de construcción del conocimiento que existen en el mundo. Transita ha-

cia la convicción de que la convivencia pacífica y respetuosa en esta multiculturalidad, solo puede lograrse mediante un ejercicio de negociación y evaluación crítica de lo que implican estas diferencias culturales y lingüísticas, bajo principios de equidad (2017: 2).

A partir de esta concepción de la interculturalidad, la CGEIB se planteó promover educación de calidad, equitativa y con participación social en todos los niveles educativos y para todos los pueblos indígenas del país. Según Arcos (2007:28) los objetivos que persigue la CGEIB, se pueden resumir en:

- Mejorar la calidad de la educación destinada a poblaciones indígenas. Respetando su cultura y lengua.
- Promover la educación intercultural bilingüe destinada a poblaciones indígenas a todos los niveles educativos (pre-primaria, primaria, secundaria, media superior y superior).
- Desarrollar una educación intercultural para todos los mexicanos.

Para cumplir con estos propósitos, desde la CGEIB, misma que es parte de la SEP, se impulsaron varias iniciativas, como la creación de escuelas bilingües interculturales y universidades interculturales, así como la formación de docentes indígenas y la investigación en educación intercultural, entre otras.

En el caso de los niños que asistían a las escuelas indígenas distribuidas a lo largo de todo el país, la EIB propuso que la enseñanza se hiciera en su lengua materna, reconociéndola con el mismo valor que las demás lenguas que se hablaban en territorio mexicano. En función de este objetivo, profesores, personal directivo y todo el personal de subsistencia educativo tenían la responsabilidad de ofrecer educación intercultural que fomentara el respeto y la convivencia entre culturas (Arcos, 2007). De acuerdo con los planteamientos de la CGEIB, además del compromiso del personal académico, la EIB requería de la incorporación de materiales, centros educativos y programas bilingües que reflejaran la diversidad y la valoración de la propia cultura.

A más de dos décadas del proyecto de EIB, los avances logrados se reflejan principalmente en la ampliación de la matrícula escolar en los primeros grados de enseñanza, más no en calidad y pertinencia cultural. En el periodo escolar 2016-2017, las cifras de la SEP reportaron la existencia de 10,195 primarias indígenas, con un total de 808,046 estudian-

tes en todo el país. Sin embargo, en ese mismo periodo, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) presentó un informe que dejaba al descubierto las graves carencias de la EIB en el país; entre los principales hallazgos destacan:

- La EIB no cuenta con materiales educativos para todas las lenguas indígenas y menos aún para las lenguas minoritarias. Además, los libros de texto en lenguas indígenas solo llegan hasta cuarto de primaria.
- Los libros y el material educativo que usan los profesores indígenas está desactualizado, y gran parte de estos recursos se basan en el plan de estudios de 1993.
- Las escuelas indígenas, ubicadas mayoritariamente en el medio rural, están en pésimas condiciones en términos de infraestructura.
- Cerca del 25% de las escuelas analizadas por el INEE no cuenta con baño y un 20% no tiene mobiliario suficiente para todos los alumnos.
- Solo en el 60% de los casos la lengua de los maestros coincide con la de los alumnos.

Estas son solo algunas de las muchas adversidades que enfrenta el modelo de educación indígena en México, y que a lo largo de los años han sido expuestas por académicos e investigadores que ven con preocupación las altas tasas de pobreza e inequidad que sufre la población indígena. En ese sentido, Silvia Schmelkes (2011) denunció el inadecuado funcionamiento de las escuelas indígenas, debido al ausentismo y falta de preparación de los docentes indígenas, a las malas condiciones de infraestructura y equipamiento de las escuelas, a la falta de participación de las propias comunidades en el diseño del currículo escolar, así como a la ausencia de educación intercultural en los grados superiores.

Los señalamientos anteriores muestran problemáticas que no han sido superadas a lo largo de las décadas en que se ha intentado dar forma a un modelo de educación indígena. Desde los primeros proyectos educativos como la Casa del Estudiante Indígena, el Proyecto Tarasco y la misma EIB, el fin último ha sido la castellanización y la integración de los pueblos indígenas; la deficiente calidad del modelo intercultural actual así lo demuestra y pone de manifiesto que la educación diferenciada, diseñada con y para la comunidad, pensada para ofrecer alternativas de desarrollo y mejorar la calidad de vida y dotar de mayores oportunidades

a los pueblos indígenas en México, está lejos de ser un tema prioritario para las autoridades educativas a nivel federal y estatal.

3. Programas para la atención de la educación bilingüe

Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural (PAED)

El Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural (PAED) inició operaciones en 1998, bajo la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). En sus inicios, se creó como un proyecto para atender niños y niñas indígenas con un enfoque intercultural; posteriormente, en el año 2003 surgió la figura del Asesor Técnico Pedagógico (ATP) (Diario Oficial de la Federación, 2013); a partir de entonces, las funciones del ATP se enfocan principalmente en la asesoría de docentes que se desempeñan en las escuelas indígenas; adicionalmente, realizan tareas de planeación y didáctica en el aula, diseñan instrumentos de evaluación, gestionan proyectos escolares y detectan problemáticas relacionadas con la función docente.

A raíz de los informes presentados por los asesores y ante la gran diversidad lingüística y cultural del país (lo que sugiere grandes retos para los docentes indígenas), en el año 2011 el Programa de Asesores Técnicos Pedagógicos se amplió con el componente de la Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural (PAED). En 2014, el PAED junto con otros seis programas dieron origen a lo que actualmente se conoce como Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa.

Hasta el año 2014, cuando operó de forma independiente, el objetivo del PAED fue “Contribuir a mejorar el nivel de logro educativo de las niñas y los niños que asisten a escuelas de Educación Primaria Indígena, mediante la atención educativa a la diversidad, con pertinencia lingüística y cultural” (Diario Oficial de la Federación, 2013). Este objetivo evidencia la falta de una atención educativa pertinente para la población con diversidad lingüística y cultural en situación de dispersión geográfica (Diario Oficial de la Federación, 2013).

De acuerdo con las reglas de operación, el programa estaba diseñado para atender a las y los docentes de educación inicial, preescolar y primaria indígena frente a grupos de los 125 municipios con menor índice de desarrollo humano y con alta marginación social, de los 24 estados

donde operaba el programa.

Para cumplir con las metas del programa, se ofrecían dos tipos de apoyo: el académico pedagógico y el económico. El apoyo académico pedagógico consistió en acciones impulsadas por la DGEI o por las AEL (Autoridad Educativa Local) y la AFSEDF (Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal), en coordinación con la DGEI, para desarrollar propuestas curriculares, profesionalizar, actualizar y dotar de materiales en los procesos de formación de las y los Aseores Académicos de la Diversidad Social, Lingüística y Cultural (AAD) y Coordinadores de AAD (CAAD), así como a las y los docentes de educación inicial, preescolar y primaria indígena frente a grupo.

Por otra parte, el apoyo académico económico consistió en el otorgamiento de fondos para que los AAD cubrieran los gastos de traslado y alimentación en el cumplimiento de sus jornadas de asesorías, y para que los CAAD realizaran las acciones de seguimiento académico, pedagógico y administrativo del PAED.

Cabe señalar que durante el tiempo que el programa PAED operaba con independencia, fue objeto de algunas evaluaciones de desempeño, de proceso, de consistencia y resultados; sin embargo, durante sus más de 14 años de funcionamiento no se registraron evaluaciones de impacto. Así, de acuerdo con informes del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2011; CONEVAL, 2013) lo anterior se debe a la ausencia de presupuesto del programa, así como a la falta de continuidad en los procesos de elaboración de la metodología de la evaluación. Lo más próximo a una evaluación de impacto que tuvo el programa fueron encuestas de percepción aplicadas a los beneficiarios, lo cual claramente es un instrumento insuficiente para evaluar si se produjeron mejoras en la labor docente y si éstas se deben a los servicios prestados por el programa.

En 2007, la Universidad Pedagógica Nacional analizó las fortalezas y debilidades del Programa de Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural; entre los resultados de este ejercicio se destaca que el programa tenía claramente definida la problemática y la población objetivo. Además, a la fecha de la evaluación se había cumplido más del 100% de las metas de cobertura, y se habían atendido sugerencias en materia de diseño e implementación hechas por evaluaciones externas en años anteriores, con el objetivo de mejorar sus servicios (El Colegio de México, 2009). Sin embargo, entre sus debilidades se observa que,

para ese entonces, el programa no contaba con estrategias de planeación de corto, mediano y largo plazos, y mucho menos con mecanismos de evaluación de impacto.

Por parte del CONEVAL, se realizaron dos evaluaciones de desempeño del PAED, en los periodos 2010-2011 y 2012-2013, y entre los resultados se tiene que:

- 1) En general, en los dos periodos evaluados, el programa ha sido calificado con un desempeño satisfactorio. Se destaca su pertinencia para reducir la brecha de acceso y desempeño educativo en la población indígena en ciclo de educación básica (CONEVAL, 2010-2011).
- 2) Para el año 2011 el programa incorpora el componente de atención educativa a la diversidad social, lingüística y cultural, lo cual mejora las probabilidades de impulsar la educación con pertinencia cultural, ampliando la cobertura a más entidades federativas y a más sectores representativos de la diversidad social y cultural del país (CONEVAL, 2010-2011).
- 3) En los dos periodos evaluados se resalta que el programa ha contribuido a mejorar los resultados de las pruebas ENLACE en las escuelas indígenas.
- 4) Las dos evaluaciones muestran aumento de la cobertura de la población objetivo, la cual se ha mantenido durante los últimos años del programa.
- 5) El programa promueve la participación activa de los docentes en la reflexión de los contenidos aplicados por el programa; además, recupera conocimientos tradicionales y promueve la participación de los padres de familia en el proceso (CONEVAL, 2010-2011).
- 6) En la evaluación de 2010-2011 se propuso como aspecto de mejora, incorporar la formación docente en interculturalidad, aspecto que fue atendido incorporando cursos al catálogo de formación continua en esta materia (CONEVAL, 2012-2013).
- 7) En 2012 se amplió la cobertura del programa a escuelas de educación preescolar, atendiendo un total de 1942 docentes de educación preescolar para el año 2013 (CONEVAL, 2012-2013).
- 8) De acuerdo con las evaluaciones del CONEVAL, los re-

tos y desafíos del programa giran en torno a la necesidad apremiante de realizar evaluaciones que midan su impacto: “El programa debe de hacer una evaluación de impacto y documentar el grado en que las asesorías cambian las prácticas docentes y el grado en el que este cambio logra mejorar el rendimiento académico y las competencias lingüísticas y culturales de los estudiantes” (CONEVAL, 2012-2013:3).

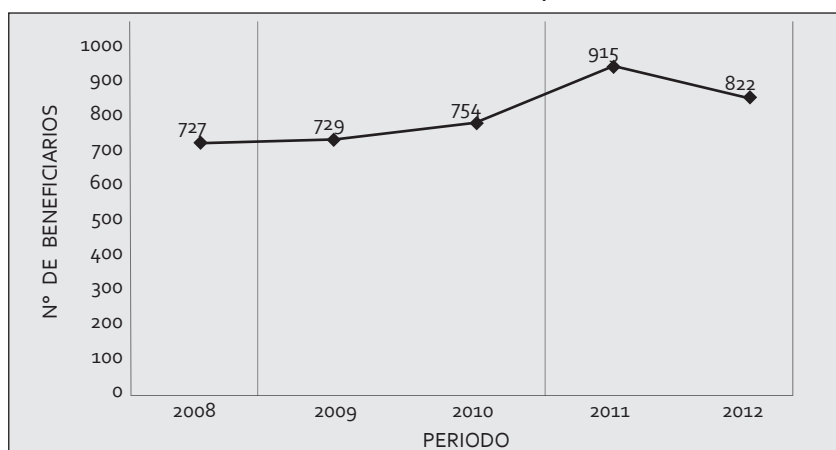
9) En la misma evaluación (CONEVAL, 2012-2013) se advierte que es necesario focalizar y reducir los temas que abordan los asesores durante las asesorías, ya que la gran dispersión por temas y subtemas que se abordaban a la fecha de la evaluación, limitaban el logro de los resultados.

10) Otro desafío importante para este programa, según los informes del CONEVAL es mejorar el diagnóstico que tiene el programa sobre las necesidades, competencias y prácticas de los maestros.

Padrón de beneficiarios

El programa cuenta con registro de padrón de beneficiarios a partir de 2008 y hasta 2012, y cabe recordar que operó hasta 2013 y en el año siguiente pasó a formar parte del programa para la inclusión educativa. Durante el periodo que se tiene registro, de acuerdo con las cifras de la Dirección General de Educación Indígena, se atendió a 3,947 profesores en los 24 estados donde el programa tenía cobertura.

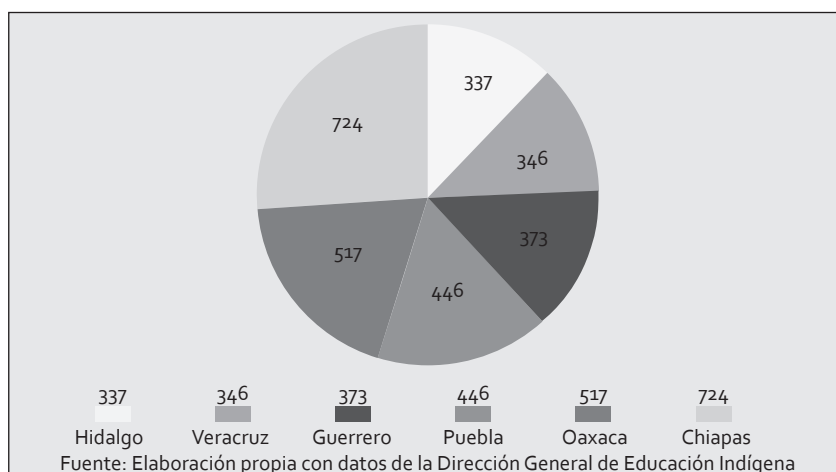
Gráfica 1. Beneficiarios del PAED, 2008-2012



Fuente: Elaboración propia con datos de la Dirección General de Educación Indígena

Como se observa en la gráfica anterior, el número de beneficiarios durante los años de operación del programa se mantuvo constante y únicamente en 2011 se observa un ligero aumento. Sin embargo, para el 2012 disminuye nuevamente e, incluso, algunos estados que habían sido favorecidos en años anteriores, en 2012 no cuentan con registro de beneficiarios; es el caso de estados como Nayarit, Oaxaca y Sonora. Dentro de los estados con mayor número de beneficiarios se encuentran Chiapas, Oaxaca, Puebla, Guerrero, Veracruz e Hidalgo.

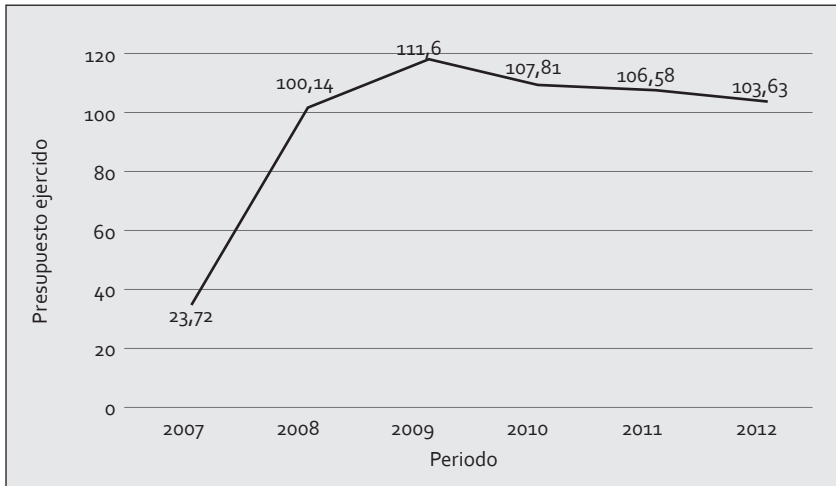
Gráfica 2. Beneficiarios del PAED, 2008-2012



Fuente: Elaboración propia con datos de la Dirección General de Educación Indígena

A pesar de ser un programa que pretendía atender a 24 de las 32 entidades federativas, y cuya población objetivo se encuentre en lugares de difícil acceso, el presupuesto otorgado al programa fue modesto considerando la problemática que se pretendía resolver. A continuación, se muestra el presupuesto ejercido por el programa en el periodo 2007-2012.

Gráfica 3. Presupuesto ejercido por el Programa Asesor Técnico Pedagógico



Fuente: Informe de la Evaluación Específica de Desempeño 2012-2013, Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural

Programa de Beca de Apoyo a la Educación Básica de Madres Jóvenes y Jóvenes Embarazadas¹¹ (PROMAJOVEN)

En 2004 se creó el programa Becas de Apoyo a la Educación Básica de Madres Jóvenes y Jóvenes Embarazadas (Promajoven), que continúa vigente y es operado por la DGEI desde 2010. El Promajoven tiene cobertura nacional y es ejecutado en las entidades federativas y la Ciudad de México (antes Distrito Federal), por las Coordinaciones Estatales Promajoven (CEP) y la Coordinación en el Distrito Federal de Promajoven (CDFP) respectivamente.

De acuerdo con las reglas de operación del Programa Nacional de

¹¹ Cabe señalar que este programa está dirigido a todas las madres adolescentes y jóvenes, embarazadas o que ya son madres, que están en riesgo de abandonar la escuela, de estado civil indistinto (solteras, casadas, viudas, divorciadas y unión libre), que tengan entre 12 y 18 años 11 meses de edad (al momento de registrarse a la beca) y que se encuentren estudiando la educación básica, independientemente de que no sea indígena. El motivo por el que se consideró en el presente escrito, es porque las mujeres indígenas tienen mayores probabilidades de abandonar los estudios si se embarazan a temprana edad.

Becas (2018), el objetivo de Promajoven es “Otorgar becas a niñas y adolescentes en contexto de vulnerabilidad agravada por el embarazo y la maternidad temprana, para el acceso, permanencia y conclusión de su educación básica” (Diario Oficial de la Federación, 2018:23).

Por lo tanto, la población objetivo del programa son “adolescentes de estado civil indistinto, que sean madres o se encuentren en estado de embarazo, cuya edad de ingreso esté comprendida entre los 12 y 18 años 11 meses de edad” (Diario Oficial de la Federación, 2018:75), y en algunos casos excepcionales, se acepta a menores de 12 años que sean madres o se encuentren en estado de embarazo. También pueden ser beneficiarios del programa madres y padres jóvenes estudiantes de algún Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México– (IEMS) participante del programa.

Para las madres y jóvenes embarazadas de entre 12 y 18 de edad, el monto de la beca es de \$850, los cuales se entregan mensualmente hasta por 10 meses en el ejercicio fiscal. Para las madres y padres jóvenes estudiantes de las IEMS, el monto y tipo de apoyo dependen de los términos de la convocatoria; “la beca podrá ser monetaria o en especie, lo que será previsto en la(s) convocatoria(s) que para tal efecto se emita(n), o en el instrumento jurídico respectivo” (Diario Oficial de la Federación, 2018:79).

Durante sus 14 años de vigencia se han aplicado diferentes evaluaciones internas y externas de diseño, procesos, consistencia y resultados. Inicialmente, las evaluaciones fueron realizadas directamente al programa Promajoven, y a partir del 2012 se hace al Programa Nacional de Becas (PNB), que agrupa más de 105 tipos de becas destinadas a diversos grupos de población en todo el país. Las distintas evaluaciones destacan el aporte positivo que tiene este programa sobre un grupo de población tan vulnerable, como lo es el que conforman las jóvenes madres y embarazadas de bajos recursos, toda vez que mejora sus posibilidades educativas, y en el largo plazo puede romper los círculos de pobreza. Aun así, el programa no está exento de debilidades y tiene varios aspectos de mejora, algunos de los cuales se describen a continuación:

La evaluación externa hecha por la UNAM (2012) destaca entre los principales problemas del programa, la ausencia de mecanismos institucionalizados para hacer la transferencia de recursos en las entidades federativas, lo cual retrasa los pagos a las beneficiarias. Los recursos son distribuidos de la Federación a los estados, y éstos últimos los distri-

buyen a nivel municipal entre las becarias; sin embargo, cada entidad federativa tiene distintos niveles de gestión y métodos para realizar los pagos correspondientes a la beca (lo cual no se encuentra estipulado en la planeación del programa), lo que hace que en algunos estados la entrega del dinero presente mayor retraso, ya sea por la falta de cajeros automáticos cercanos a las beneficiarias, o porque la entrega del dinero se hace en efectivo en centros de atención lejanos a las áreas rurales, o por los problemas de comunicación con las beneficiarias, entre otras dificultades (UNAM, 2012).

A una conclusión similar llegan los evaluadores del PNB (2017:24) para el componente de Promajoven, al indicar que, por la lejanía de las pequeñas localidades de áreas rurales, el programa debe explorar medios alternativos para el pago de las becas, con el propósito de que los recursos lleguen a tiempo a las beneficiarias.

Lo anterior está íntimamente asociado con la escasez de recursos humanos y financieros, lo que impide que el programa opere de mejor manera; “las entidades federativas muestran un bajo nivel de corresponsabilidad con el programa, por lo que se destina una cantidad limitada de recursos humanos y financieros” (UNAM, 2012:144-145).

Otra de las principales debilidades detectadas en esta evaluación fue en materia de difusión del programa. Parte de la población objetivo son jóvenes indígenas de escasos recursos en situación de vulnerabilidad; no obstante, el material de difusión está escrito totalmente en español, “se nota que los carteles, folletos y spots y demás materiales, se encuentran editados por completo en español, y en algunos casos, en algún lenguaje que no parece accesible a la población potencial, máxime a aquellas que hablan lengua indígena” (UNAM, 2012:254). Esta situación evidencia la ausencia de un diagnóstico sociocultural de la población objetivo, que contribuiría a construir un perfil adecuado de las potenciales beneficiarias, y a utilizar medios de difusión pertinentes que atiendan sus características lingüísticas, sociales y culturales.

De igual manera, la Evaluación de Consistencia y Resultados 2011-2012, (CONEVAL-SEP, 2011-2012) menciona la importancia de que el programa realice evaluaciones que incluyan trabajo de campo con las beneficiarias, con el fin de “conocer el efecto causal del programa y su eficiencia, así como el nivel de satisfacción de las becarias” (CONEVAL-SEP, 2011-2012:2). Lo anterior se refiere específicamente a la ausencia de evaluaciones de impacto, mismas que hasta la fecha no se han

realizado, debido a que no se cuenta con presupuesto para ello.

Dentro de las fortalezas de Promajoven, de acuerdo con las distintas evaluaciones, se encuentra la alineación de sus objetivos con los objetivos de los planes de desarrollo nacional y los Objetivos de Desarrollo del Milenio, ya que apunta de forma directa a la consecución de la igualdad de género. Adicionalmente, en una encuesta de percepción realizada por la evaluación de la UNAM (2012), las beneficiarias del programa otorgan una alta valoración a la lucha por la equidad. En otra de las evaluaciones (CONEVAL-SEP, 2011-2012) se menciona lo siguiente:

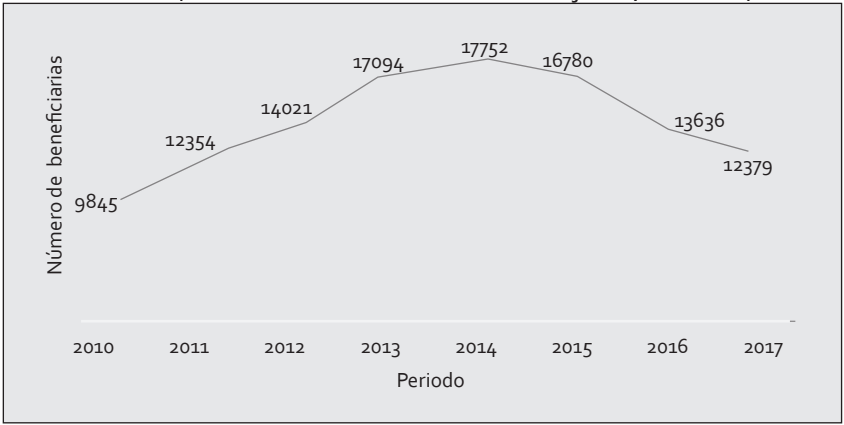
Su valoración final relacionada con un puntaje alto, nos permite afirmar que nos encontramos frente a un programa bien estructurado y que funciona a favor de una población muy vulnerable que ha sido olvidada por muchos gobiernos durante varios sexenios: las madres jóvenes y las jóvenes/niñas embarazadas (CONEVAL-SEP, 2011-2012:4).

Luego de lo anteriormente expuesto, es posible concluir que, pese a las dificultades que presenta el programa a nivel operativo, es una estrategia necesaria y pertinente para atender una grave problemática por la que atraviesan miles de jóvenes en México, que ven limitadas sus oportunidades de estudio, laborales y de empoderamiento cuando son madres a temprana edad, más aún en el caso de jóvenes indígenas y campesinas quienes de por sí cargan con desventajas históricas que impiden romper círculos de pobreza.

Padrón de beneficiarias

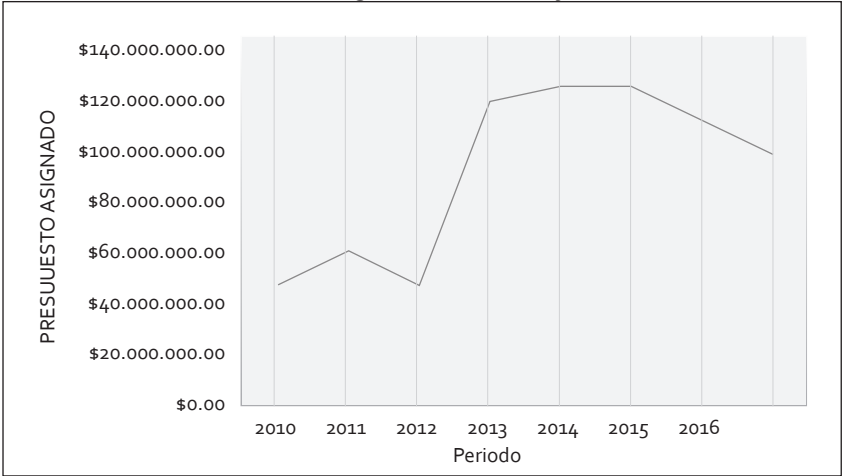
A partir de 2010 se tiene registro del padrón de beneficiarias de este programa, y desde 2011 las cifras se encuentran desagregadas por nivel de escolaridad y modalidad. En los ocho años de que se tiene registro, de acuerdo con la información del sitio web oficial del programa, se han ofrecido apoyos a 113,861 beneficiarias. Como se muestra en la siguiente gráfica, el número de beneficiarias fue en aumento hasta el año 2015; a partir de entonces se observa un descenso en el número de becas ofrecidas, lo cual coincide con la disminución del presupuesto que ha venido sufriendo el programa (ver gráficas 4 y 5).

Gráfica 4. Padrón de beneficiarias del Promajoven, 2010-2017



Fuente: Elaboración propia con datos de la Dirección General de Educación Indígena

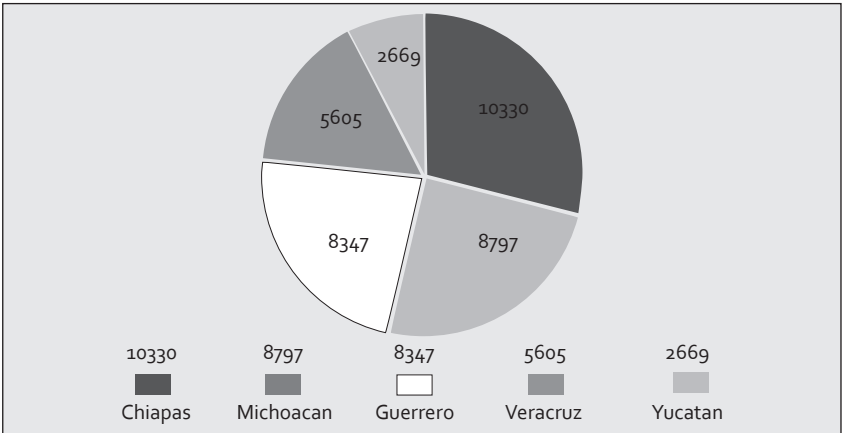
Gráfica 5. Recursos erogados en el Promajoven, 2010-2017



Fuente: Elaboración propia con datos de la Dirección General de Educación Indígena

Chiapas, Michoacán, Guerrero y Veracruz son los estados con mayor número de beneficiarias, lo cual es congruente con la focalización del programa, que tiene como población preferencial a madres jóvenes y jóvenes embarazos de los municipios con alto grado de marginalidad.

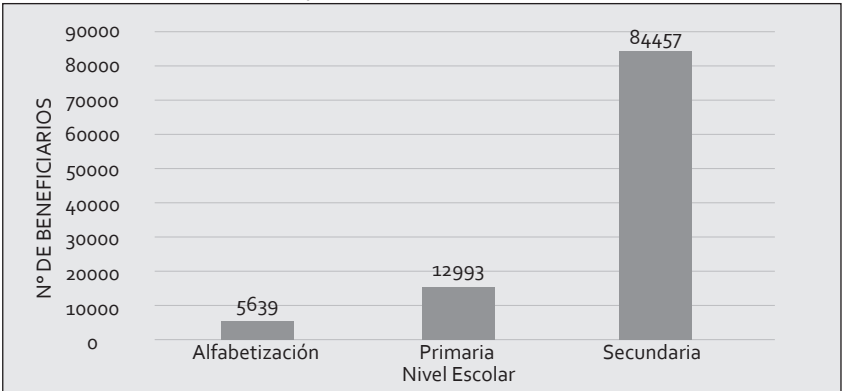
Gráfica 6. Estados con mayor número de beneficiarias del Promajoven 2010-2017



Fuente: Elaboración propia con datos de la Dirección General de Educación Indígena

Por nivel de escolaridad, durante los últimos siete años se han entregado beneficios a jóvenes de secundaria principalmente. En los últimos siete años se han entregado 84,457 becas a jóvenes de este nivel escolar.

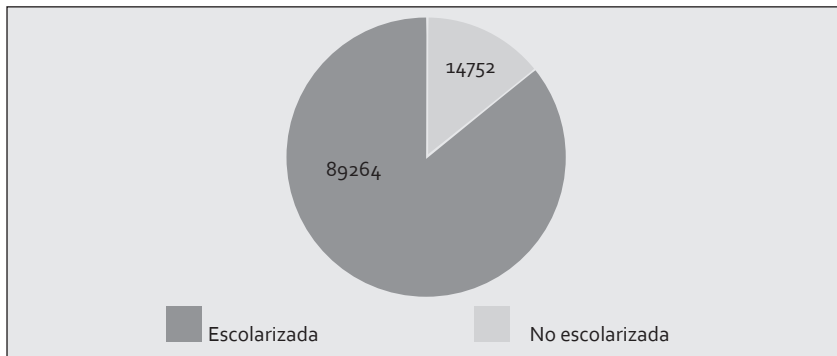
Gráfica 7. Número de jóvenes beneficiarias del Promajoven y nivel de escolaridad



Fuente: Elaboración propia con datos de la Dirección General de Educación Indígena

También desde 2011 el programa cuenta con información organizada por modalidad de estudio: escolarizada y no escolarizada. En la gráfica 8 se observa que las becas se entregan mayoritariamente en la modalidad no escolarizada. Esta modalidad es una alternativa educativa para zonas rurales e indígenas que ofrece orientación y atención a madres y padres de familia sobre pautas y prácticas de crianza de los hijos (Secretaría de Educación Pública, 2013).

Gráfica 8. Número de jóvenes beneficiarias del Promajoven por modalidad educativa



Fuente: Elaboración propia con datos de la Dirección General de Educación Indígena

Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM)

El programa inició operaciones en 1997 y, al igual que el PAED, el PRONIM funcionó hasta 2013 de forma independiente, hasta que se integró al Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa. En la actualidad el programa sigue a cargo de la DGEI, y tiene como objetivo “Beneficiar a centros de educación migrante, con acciones de fortalecimiento académico, contextualización y equipamiento específico” (Diario Oficial de la Federación, 2017b).

Hasta el año 2013, el programa tuvo cobertura en 25 entidades federativas, y en la actualidad, como parte del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa, tiene cobertura en las 31 entidades federativas y la Ciudad de México; para su ejecución, los subsidios son transferidos a los gobiernos de las entidades federativas, de acuerdo con las asignaciones del Presupuesto de Egresos de la Federación (PEF), y son las Autorida-

des Educativas Locales (AEL), las encargadas de entregar los bienes y servicios que ofrece el programa a los beneficiarios finales; en este caso, niños y niñas de familias jornaleras agrícolas migrantes y/o asentadas que requieren educación básica. El programa recibe tres tipos de apoyo:

Apoyo técnico La DGEI, proporciona asesoría y acompañamiento a las AEL con relación a la normatividad para operar el programa y ejecutar acciones que contribuyan a alcanzar los objetivos del mismo. En este sentido, la asesoría está encaminada a evitar que las escuelas de educación básica que ofrecen sus servicios en contextos de vulnerabilidad, dejen fuera del programa a quienes más necesitan el servicio.

Apoyo financiero: Este apoyo depende del PEF autorizado para el programa. El 95% de los recursos se transfiere a los gobiernos de las entidades federativas, y el 5% restante se destina a gastos de operación central, desagregados en partidas específicas para gastos de la DGEI.

Gastos de operación local: Del total del presupuesto asignado a las entidades federativas para la operación del programa, el 3% de los recursos se puede ejercer para gastos como gasolina, papelería, contraloría social, evaluaciones y, en general, para acciones y actividades en los que incurran las AEL durante la implementación del programa.

Los criterios para los cuales se deberán gastar los recursos asignados a los estados son los siguientes:

- Fortalecimiento académico.
- Materiales educativos de apoyo académico.
- Acciones de contextualización.
- Asesoría externa.
- Asistencia técnica para la operación del SINACEM y otros sistemas informáticos que apoyen al funcionamiento del programa.
- Viáticos y transporte para figuras educativas de educación migrante que participen en procesos de formación, convocadas por las AEL y/o la DGEI, que por su ubicación geográfica se encuentran alejadas de las zonas urbanas.
- Equipamiento específico.
- Acciones específicas que den prioridad al nivel de secundaria migrante.
- Apoyo económico para el personal capacitado que atienda centros de educación migrante.
- Proyectos e investigaciones que tengan como propósito

mejorar la calidad de la educación de la población migrante y generar condiciones de equidad e inclusión.

- Seguimiento y acompañamiento a las acciones realizadas en el marco del programa (Diario Oficial de la Federación, 2017b).

Evaluaciones del programa

A pesar de ser un programa que opera con recursos federales, su funcionamiento y sus resultados varían entre los distintos estados de la República, ya que en cada entidad existe una coordinación del PROIN, que es la encargada de entregar los servicios educativos a los beneficiarios. Además, el contexto socioeconómico y la condición de los estados como expulsores o receptores de migrantes son aspectos que inciden en el cumplimiento de los objetivos del programa.

Aun así, se han detectado elementos comunes en la operación del programa a nivel nacional. Las Evaluaciones Específicas de Desempeño 2010-2011, y 2012-2013 hechas por el CONEVAL resaltaron la baja cobertura del programa con respecto a la población potencial; “En los últimos dos años, el PRONIM no ha logrado atender a más migrantes, ni tampoco que un mayor porcentaje de los alumnos aprueben cuando menos tres módulos, a pesar de que se le aumentó substancialmente el presupuesto” (CONEVAL, 2012-2013:10).

De igual manera, se resalta la apremiante necesidad de articular el programa con otras instituciones que tienen como objetivo reducir las desigualdades en materia de oportunidades educativas; especialmente se recomienda generar convenios y estrategias con instituciones de salud, nutrición y bienestar, ya que la población objetivo enfrenta múltiples desigualdades que se deben abordar de manera interdisciplinaria, con el fin de ampliar las oportunidades y mejorar la calidad de vida de los beneficiarios.

Otra de las debilidades del programa identificado en las diferentes evaluaciones es la falta de capacitación permanente de los profesores que colaboran con el programa, así como la carencia de materiales educativos que refuercen el enfoque de género para promover el respeto y la equidad (CONEVAL, 2010-2011).

En 2009 se realizó una evaluación externa para los estados que, por su posición geográfica y condiciones como receptores de migrantes, son considerados como prioritarios en el PRONIM; el resultado fue que, en

estados como Morelos, Sinaloa y Michoacán el programa funciona con bastante eficiencia, gracias a la buena gestión del PRONIM y a las condiciones laborales que ofrecen las empresas a los jornaleros, lo cual facilita la asistencia de los niños a la escuela. En estados como Sinaloa, donde los migrantes llegan para trabajar en grandes empresas exportadoras, existen manuales o protocolos que prohíben el trabajo infantil, lo que permite que los niños migrantes asistan con mayor regularidad a la escuela.

Por otra parte, en estados como Puebla e Hidalgo, donde los migrantes se emplean principalmente en actividades relacionadas con la agricultura a pequeña escala, y hay movilidad constante incluso en el mismo estado por la temporalidad de los cultivos, la asistencia de los niños migrantes es mucho menor, debido, entre otras razones, a la falta de regulación en materia de trabajo infantil, a la desarticulación que tiene el programa con otras instituciones, como la Dirección de Educación Indígena, y a la falta de continuidad y supervisión de los procesos y del personal a cargo de la coordinación del programa (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo-SEP, 2008).

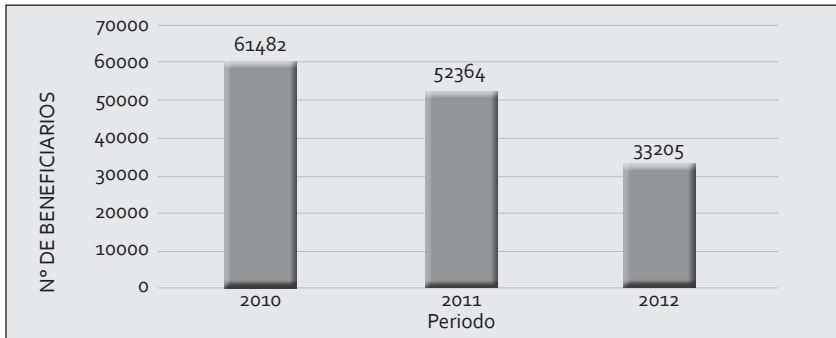
Dentro de las fortalezas identificadas se destaca el trabajo que el programa ha venido realizando en los últimos años para dar seguimiento y registrar la asistencia y aprobación de los módulos por parte de los niños. Esta labor se ha realizado mediante el Sistema Nacional de Control Escolar de Población Migrante (SINACEM), que permite trazar la ruta migratoria de los estudiantes y registrar sus logros en todas las escuelas a la que asisten (CONEVAL, 2012-2013).

Además, el programa es de gran importancia para alcanzar objetivos de reducción de la pobreza y mayores niveles de equidad, ya que atiende un sector de la población muy vulnerable que, por sus condiciones de movilidad, ven limitadas sus oportunidades de acceso a servicios educativos; esta situación, como se ha analizado previamente, aumenta las posibilidades de movilidad social, así como los niveles de bienestar y calidad de vida.

Padrón de beneficiarios

Aunque el programa inició operaciones desde 1997, en la página oficial de la Dirección General de Educación únicamente se cuenta con registro del padrón de beneficiarios del periodo 2010 al 2012. Se solicitó información sobre el registro de los demás años, sin embargo se obtuvo como respuesta el redireccionamiento a la página de la DGEI, sin que se obtuviera otro dato adicional.

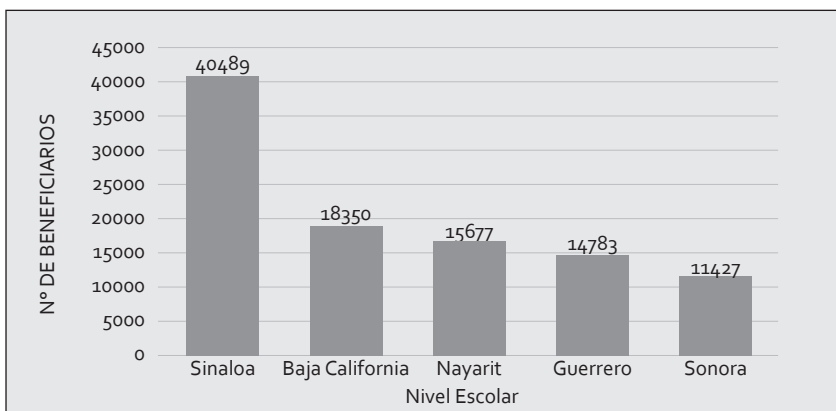
Gráfica 9. Número de beneficiarios del PRONIM



Fuente: Elaboración propia con datos de la Dirección General de Educación Indígena

De los tres años que se tiene registro, suman 147,051 beneficiarios distribuidos en 24 entidades federativas. Los estados con mayor número de beneficiarios son Sinaloa, Baja California, Nayarit, Guerrero y Sonora. Como se observa, la mayoría de ellos son estados del norte del país, ya que la región es muy atractiva para jornaleros migrantes que provienen de otros estados como Oaxaca y Veracruz.

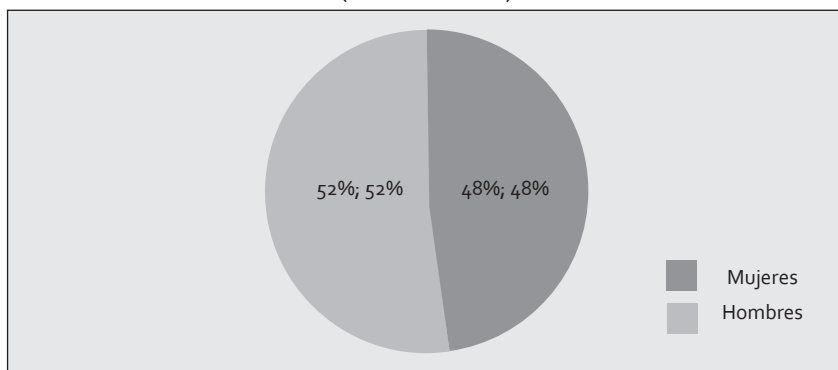
Gráfica 10. Entidades con mayor número de beneficiarios del PRONIM



Fuente: Elaboración propia con datos de la Dirección General de Educación Indígena

A partir del año 2012, la base de datos del padrón de beneficiarios está desagregada por sexo, dando como resultado un total de 15,874 mujeres y 17,331 hombres beneficiados con el programa.

Gráfica 11. Número de beneficiarios del PRONIM por sexo (datos del 2012)



Fuente: Elaboración propia con datos de la Dirección General de Educación Indígena

Programa de Apoyo a la Educación Indígena (PAEI)

El Programa de Apoyo a la Educación Indígena opera desde 1970 y está a cargo de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. El programa se enfoca en el acceso y permanencia de la población indígena en los diferentes niveles del sistema educativo. Mediante diferentes modalidades de apoyo, el PAEI busca ampliar las oportunidades de los niños y jóvenes indígenas que, por su situación económica o por condiciones geográficas, no acceden a servicios educativos.

De acuerdo con las reglas de operación (2017), el programa considera, principalmente, las siguientes modalidades de atención:

Casa del Niño Indígena: Brinda alimentación, hospedaje y actividades complementarias a la población beneficiaria, atendiendo preferentemente a aquella que proviene de localidades que no cuentan con servicios de educación.

Comedor del Niño Indígena: Brinda alimentación y actividades complementarias a la población beneficiaria que vive en la localidad donde se ubica el centro educativo al que asisten.

Casa o Comedor Comunitario del Niño Indígena: El programa otorga apoyo a través de instancias estatales, municipales y Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) que operan espacios comunitarios, con el propósito de brindar servicio de alimentación y artículos de higiene

personal a estudiantes indígenas.

Becas de Educación Superior y Apoyo a Titulación: Se ofrece apoyo para estudiantes indígenas que cursen sus estudios de nivel superior.

Este programa trabaja en estrecha coordinación con otros programas propios de la CDI y con la Secretaría de Educación Pública (SEP), y es esta última la que, junto con una asamblea de padres de familia, designa al personal que estará a cargo de las Casas del Niño Indígena. Además, como parte del convenio de colaboración del 10 de agosto de 2012 (SEP-CDI), la SEP tiene la obligación de impartir cursos al personal de las casas y comedores indígenas sobre temas relacionados con los derechos de los niños y jóvenes, así como las obligaciones que tienen como custodios de los niños durante el tiempo que están en las casas, y la prevención y atención de todo tipo de casos de maltrato que podrían estar sufriendo los menores dentro y fuera de las casas y comedores.

El objetivo general que se plantea el programa es “Apoyar la permanencia en la educación de niños y jóvenes indígenas, inscritos en escuelas públicas, a través de diferentes modalidades de atención, priorizando aquellos que no tienen opciones educativas en su comunidad” (Diario Oficial de la Federación, 2017a:4).

Como parte de los objetivos específicos, el programa se propone (Diario Oficial de la Federación, 2017a:4):

- Brindar servicio de hospedaje a los beneficiarios que lo requieran, a través de las Casas del Niño Indígena, verificando que éstas se mantengan en condiciones de habitabilidad, equipamiento y uso adecuado.
- Brindar servicios de alimentación a los beneficiarios de las Casas y Comedores del Niño Indígena para contribuir a su sano crecimiento y desarrollo, procurando que se tengan las condiciones de equipamiento e infraestructura adecuadas.
- Apoyar con alimentación y artículos de higiene personal a estudiantes indígenas que se encuentren integrados en espacios operados por instancias estatales, municipales y organizaciones de la sociedad civil, cuya función sea la de promover o facilitar la permanencia en la escuela de niños y jóvenes indígenas.
- Fomentar la permanencia, continuidad, conclusión y titulación de la formación educativa de nivel superior de los jóvenes indígenas.

El programa tiene cobertura en las siguientes entidades federativas: Baja California, Campeche, Chiapas, Chihuahua, Ciudad de México, Durango, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, México, Michoacán, Morelos, Nayarit, Oaxaca, Puebla, Querétaro, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tabasco, Veracruz y Yucatán; sin embargo, no todas las modalidades aplican para todas las localidades, pues depende de las necesidades propias de cada municipio. El presupuesto asignado al programa se usa principalmente para las modalidades de Casas y Comedores del Niño Indígena; hasta el 80% del total del presupuesto puede ser designado en estos dos rubros, para cubrir necesidades concretas como alimentación, artículos de aseo personal, material de limpieza para las instalaciones, material escolar, material didáctico, material de oficina, servicios locales (agua, gas, leña, combustible, etc.), apoyo para la atención y cuidado de los beneficiarios, seguro contra accidentes y seguro contra siniestros.

El restante 20% del presupuesto del programa se divide entre la realización de actividades extraescolares, capacitación y complementarias, acciones de mejoramiento de los servicios que ofrece el programa y becas de educación superior y apoyo a la titulación.

Por su larga trayectoria y ante las amplias necesidades que tiene la población indígena en el país, con el paso de los años el programa ha ido incorporando nuevas modalidades de apoyo y atendiendo recomendaciones de mejora surgidas de las distintas evaluaciones hechas al PAEI. Inicialmente, el programa solo apoyaba a los niños y jóvenes indígenas en la modalidad de albergues indígenas; tiempo después, incorpora la modalidad de comedores del niño indígena y, a partir de 2014, funciona la modalidad de becas de educación superior y apoyo a la titulación; vale la pena mencionar que esta última modalidad está sujeta a la disposición presupuestal, por lo que no siempre se otorga en los mismos estados ni a los mismos beneficiarios año tras año.

Luego de más de 40 años de funcionamiento, el programa no cuenta con evaluaciones de impacto que permitan identificar cómo los bienes y servicios ofrecidos en las distintas modalidades de apoyo han incidido en la reducción de la pobreza y en el aumento en los niveles de bienestar, que son propósitos finales del programa. Con la extensa experiencia y los miles de beneficiarios que ha tenido a lo largo del tiempo, el programa tiene las características para ser objetivo de evaluaciones de impacto; sin embargo, su limitado presupuesto y la falta de cultura de la evaluación han impedido realicenla realización de este tipo de ejercicios, que son de

vital importancia en el ciclo de la política pública.

El programa cuenta únicamente con evaluaciones de desempeño y de resultado aplicadas por instituciones como el CONEVAL. En estas evaluaciones, se ha destacado la pertinencia del programa para atender necesidades específicas de la población indígena en materia educativa, así como en otras áreas importantes, como la salud y la alimentación. Dentro de las fortalezas que se identifican, están los distintos convenios celebrados con la SEP, los gobiernos estatales e instituciones locales de salud, los cuales mejoran la calidad de los servicios ofrecidos, toda vez que hay una mayor capacidad de gestión, y personal calificado para atender las distintas modalidades. Adicionalmente, y quizá el aspecto más importante, el programa trabaja en corresponsabilidad con la población indígena, involucrándola de forma activa en la operación de las casas y comedores que atienden a los niños indígenas (CONEVAL, 2015-2016).

Dentro de las principales debilidades y amenazas del programa se encuentra su bajo presupuesto, que no ha tenido aumentos significativos a lo largo de los años, como se observa en la siguiente tabla.

Tabla 1. Presupuesto del Programa de Apoyo a la Educación Indígena (2008-2014)

Año	Presupuesto ejercido
2008	879.24
2009	848.41
2010	817.23
2011	1,000.01
2012	909.97
2013	911.65
2014	892.39

Fuente: (CONEVAL, 2014-2015)

El recurso limitado que le es asignado anualmente para todas las actividades del programa, genera como resultado una sobrecarga de trabajo para los responsables de las casas y comedores que atienden a los niños, malas condiciones de infraestructura de las instalaciones y falta de servicios básicos que garanticen la calidad de la atención ofrecida. Adicionalmente, se limita el alcance del programa, lo que se traduce en una baja cobertura frente al elevado número de población potencial.

Tabla 2. Presupuesto del Programa de Apoyo a la Educación Indígena (2008-2014)

Año	Población potencial	Población objetivo	Población Atendida
2008	ND	ND	101,725
2009	ND	ND	101,910
2010	ND	ND	103,396
2011	ND	ND	106,457
2012	ND	ND	108,343
2013	ND	ND	114,680
2014	805,249	446,891	105,128

Fuente: (CONEVAL, 2014-2015)

Los altos índices de pobreza que sufre la mayor parte de la población indígena en todo el país exigen mayor asignación presupuestaria y mejor gestión de los recursos, de lo contrario, como se observa en los datos de la cobertura del programa, se limita el número de niños y jóvenes beneficiarios, dejando a miles de ellos fuera del sistema educativo, lo que representa fuertes barreras que dificultan la superación de la pobreza y la igualdad de oportunidades.

Incluso la cobertura puede llegar a ser inferior a los datos presentados en la tabla anterior, ya que en la evaluación de CONEVAL (2014-2015) se advertían inconsistencias en los registros de los beneficiarios:

Asimismo, se detectaron desajustes en la cuantificación de la población atendida: (a) las cifras reportadas de hombres y mujeres se contraponían a la diferencia histórica por género; (b) no está claro si la Plantilla de Población Atendida (PPA) reporta "apoyos" o "beneficiarios"; y (c) las cifras de la PPA no coincidían con el número de beneficiarios reportados en las cuantificaciones correspondientes (CONEVAL, 2014-2015:8).

Con el fin de tener mayor claridad en cuanto al número de beneficiarios del programa en los últimos años, se realizó una petición de información vía transparencia a la CDI, obteniendo como respuesta los datos que a continuación se exponen:

Tabla 3. Beneficiarios del Programa de Apoyo a la Educación Indígena por modalidad de apoyo (2013-2018)

	Casas y Comedores del Niño Indígena	Casas y Comedores Comunitarios del Niño Indígena	Becas Nivel Superior y Apoyo a Titulación	Total
2013	59317	13003		72320
2014	60544	14538	1975	77057
2015	60227	14569	2135	76931
2016	60237	15153	2580	77970
2017	60486	15858	4789	81133
1er Trimestre 2018	60488	16066	3955	80509
Total	361299	89187	15434	465920

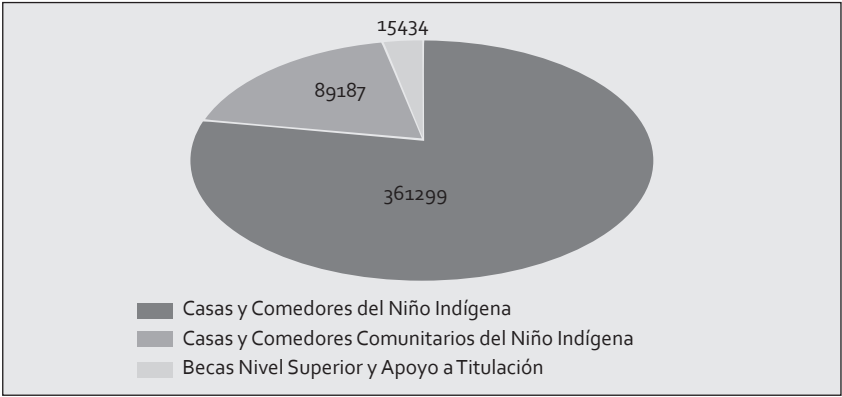
Fuente: Coordinación General de Delegaciones y Concertación
Programa de Apoyo a la Educación Indígena (2018)

* La modalidad de becas de nivel superior y apoyo a titulación, fue incorporada al programa a partir del año 2014.

La información anterior refleja inconsistencias en el registro de los beneficiarios, pues se trata de cifras diferentes a las proporcionadas al CONEVAL para sus evaluaciones. Este tipo de situaciones generan incertidumbre sobre la cobertura real que ha teniendo el programa, por lo que es una necesidad de primer orden homologar sus registros para garantizar que todos los interesados en indagar sus alcances tengan los mismos datos y no se produzcan análisis sesgados en torno al cumplimiento de sus objetivos.

Como lo señalan los informes del CONEVAL y de acuerdo con la información de la tabla 3, el aumento de la cobertura en los últimos años ha sido mínimo; en las dos primeras modalidades: casas y comedores del niño indígena, y casas y comedores comunitarios del niño indígena, el número de beneficiarios es prácticamente el mismo año tras año, y en lo único que se advierte aumento es en la modalidad de becas de nivel superior y apoyo a titulación.

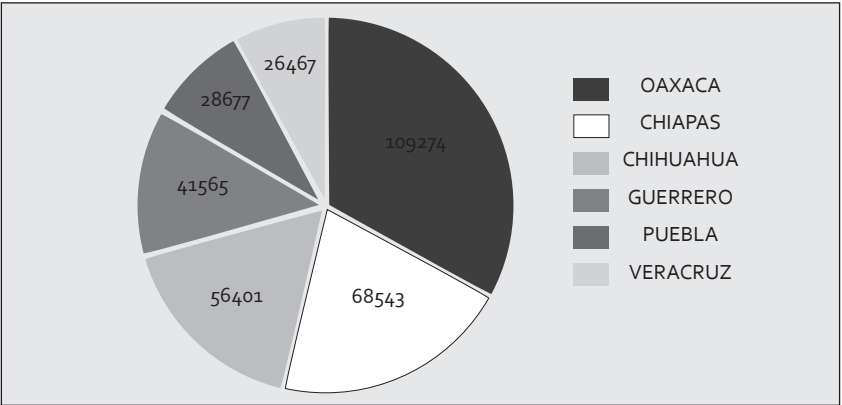
Gráfica 12. Número de beneficiarios del Programa de Apoyo a la Educación Indígena (2013-2018) por modalidad de apoyo



Fuente: Elaboración propia con datos de la Coordinación General de Delegaciones y Concertación Programa de Apoyo a la Educación Indígena (2018)

En materia de cobertura por región, los estados con mayor número de población indígena con relación a su población total son los mayores beneficiarios del programa, ya que éste tiene un claro énfasis en la población indígena con mayores dificultades para acceder al sistema educativo, como en los estados de Oaxaca, Chiapas, Guerrero y Veracruz.

Gráfica 13. Estados con mayor número de beneficiarios del Programa de Apoyo a la Educación Indígena (2013-2018)



Fuente: Elaboración propia con datos de la Coordinación General de Delegaciones y Concertación Programa de Apoyo a la Educación Indígena (2018)

Una de las recomendaciones para mejorar el programa que resultó de las evaluaciones del CONEVAL fue la necesidad de llevar registro de los beneficiarios con la mayor desagregación posible: por entidad federativa,

género y modalidades de apoyo. Atendiendo estas indicaciones, en los últimos años, en la página de la Comisión Nacional para el Desarrollo (CDI), se encuentra la información con este nivel de detalle. La tabla 4 contiene los resultados de los años 2016 y 2017.

Tabla 4. Beneficiarios del Programa de Apoyo a la Educación Indígena (2016-2017)

	Becas de nivel superior	Hombre	Mujer	Casas y comedores	Comedores comunitarios
2016	2580	1213	1367	1065	255
2017	4789	2122	2667	1066	273

Fuente: CDI, 2016-2017

De acuerdo con los datos anteriores, en la única modalidad en la que se perciben aumentos importantes en número de beneficiarios es en la de becas de nivel superior, pero aun así son mínimas si se considera el alto porcentaje de jóvenes indígenas en todos los estados que carecen de medios para acceder a la educación superior.

Reflexiones a manera de cierre

En los apartados desarrollados a lo largo del texto, se han presentado reflexiones sobre las políticas para la atención educativa de los pueblos indígenas, así como los programas implementados y las principales fortalezas y debilidades que éstos han tenido desde su inicio.

La educación de las poblaciones indígenas todavía no es reconocida, ni ocupa un lugar en la agenda política, esto a pesar de la demanda permanente de las organizaciones comunitarias e indígenas. En coincidencia con Héctor Muñoz (1999), las discusiones sobre la educación bilingüe han resultado menos influyentes que las políticas educativas implementadas en la educación básica y también menos interesante que la pugna por la hegemonía de ciertos paradigmas pedagógicos (didáctica crítica, constructivismo cognitivo, etnografía educativa, por ejemplo).

Dadas las condiciones de desigualdad en el acceso a la educación que prevalecen, sobre todo en las poblaciones rurales e indígenas en México, existe el riesgo de que se profundice la brecha entre la educación que reciben y los sectores de la población que carecen de servicios educativos de calidad, esto porque tal como se describió en el contenido del presente texto, los niños indígenas llegan a la escuela con grandes desventajas: Tienen una mala nutrición que puede afectar su capacidad de dedicar

tiempo para aprender, no hablan el idioma de enseñanza, no entienden el código lingüístico usado en la transmisión de la educación, no disponen de materiales interesantes, adecuados a sus necesidades, son atendidos por profesores sin la formación pedagógica mínima necesaria para ofrecerles buenas experiencias de aprendizaje.

En México se han implementado diversos programas educativos para atender la educación básica, sin embargo la mayoría de ellos, no tienen la capacidad para cubrir la cobertura y se limita el número de niños y jóvenes beneficiarios, dejando a miles de ellos fuera del sistema educativo, lo que representa fuertes barreras que dificultan la superación de la pobreza y la igualdad de oportunidades.

Los programas educativos implementados para la educación indígena no están dirigidos a la educación intercultural, ya que la interculturalidad significa trabajar en lo educacional para lograr tres niveles de desarrollo cognitivo, afectivo y social; mediante dos saltos epistemológicos fundamentales. De esta manera lo primero que se debe buscar, de acuerdo con Schmelkes (2003), en la educación intercultural bilingüe es que los alumnos de grupos culturales minoritarios reconozcan la cultura que tienen; para que en un segundo momento se logre reconocer la importancia que tiene esta cultura, y se logre de esta manera el reconocimiento y el respeto.

Una gran demanda para las políticas educativas dirigidas a los grupos indígenas de México, es la educación intercultural, la cual viene asociada con la noción de pluralismo cultural y se considera la mejor vía educativa para promover la interacción cultural tanto en las escuelas como más allá de sus paredes, con un marco orientado por aspiraciones igualdad de oportunidades para todo el mundo.

1.2 CARACTERIZACIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN ESTUDIO

Guillermina Rivera Moreno

Introducción

En estos tiempos, sería ya inadmisible seguir disimulando sobre la existencia de grandes e importantes comunidades indígenas que conforman el país de México; simulación que ha llevado a muchos gobernantes a cometer infinidad de atrocidades, como la universalización histórica de la educación, entre otras cosas. Tener una idea panorámica --aunque sea un tanto subjetiva por estar basada en estadísticas o datos oficialistas--, de la existencia en números generales de la población indígena y del medio educativo en una región o zona particular de nuestro país, nos da fe no sólo de la realidad numérica de dichos grupos, sino de las necesidades que aún quedan por atender en dichas comunidades, en este caso educativas, y bajo un ojo interculturalista, más enfocado a la diversidad y a la realidad social y cultural de cada zona o grupo indígena. Tan importante es conocer cuántos, cuáles y dónde están ubicados los pobladores o grupos indígenas de México, como revisar a conciencia sus condiciones sociales/educativas, para insertarlas como mejoras en las políticas públicas del país, pero que realmente persigan satisfacer las necesidades de cada grupo indígena, de acuerdo con sus intereses, saberes, entornos, formas de vida, ecosistemas, tradiciones y situaciones profesionales y sociales, particulares. El sistema educativo en México tiene que cambiar sus prácticas educativas y enfocarlas más hacia la diversidad étnica, socio- cultural. Es urgente que lo haga desde políticas públicas más pertinentes y desde nuevos modelos educativos, mayormente realistas, que atiendan las diversas situaciones de las escuelas y maestros que hay en las ciudades, en el campo y en las zonas indígenas. Ahora hay nuevas formas de identificar la existencia de la diversidad que caracteriza a México, como la auto-adscripción en los censos de poblaciones indígenas, y es un hecho que han crecido y cambiado dichas poblaciones y sus estructuras sociales. Por lo tanto, tenemos que cambiar los criterios encaminados a la mejora de la educación, tomando en cuenta las circunstancias sociales y culturales de cada pueblo o región.

El territorio mexicano se conforma por 32 estados en una magnitud de 1'973 000 Km²; al norte hace frontera con Estados Unidos y al sur con

Guatemala y Belice. Su población total, según información intercensal del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) al 2015, era de 119 millones 938,473 de habitantes, 48.6 son hombres y 51.4 mujeres. Con un promedio de crecimiento demográfico anual del 1.3%, aproximadamente, según conteo de dicho quinquenio. (INEGI, 2018).

En cuanto a la población indígena registrada bajo criterios de grupos que hablan lengua indígena, en los censos de población nacional, México cuenta con 12'025 947 hablantes, un porcentaje del 10.1 del total de la población¹². Ello sin contar los registros de personas que se auto-adscriben como indígenas en los censos de población, y no tanto porque dominen el cien por ciento de la lengua materna, sino por sentir que pertenecen a un grupo familiar indígena en todas sus formas culturales, modos de vida, hábitos, costumbres y tradiciones, etc. Entonces dichos grupos en números estadísticos duplican la cantidad y porcentaje de población indígena: 25'694 928, y en un porcentaje de 21.5 con respecto a la población total en México. (CDI, 2016; Vázquez y Quesada, 2015).

México es uno de los países de América Latina con mayores números de población indígena. Casi la totalidad de sus municipios (2457) tienen una presencia y/o dispersión indígena y migratoria, considerable. Los municipios mayormente poblados por diferentes grupos indígenas son Campeche, Chiapas, Guerrero, Hidalgo, Oaxaca, Puebla, Quintana Roo, San Luis Potosí, Veracruz y Yucatán, es decir municipios que rebasan hasta el 10 por ciento de la población general. De hecho, Yucatán es el que tiene los números más altos, registrándose un porcentaje mayor al 50% del total de los habitantes indígenas (CDI, 2016).

La distribución de los pueblos indígenas se concentra con mayor presencia en la población de origen náhuatl, seguida por los mayas, mixtecos, zapotecos, tzeltales, otomíes, tsotsiles, totonacos, mazahuas, tarascos, tarahumaras, coras, huicholes, tepehuanos, etc., y una cantidad importante de grupos indígenas que ubicados en todo el país, componen la amplia variedad de lenguas y dialectos dentro de los mismos grupos, y por tanto, un mosaico ecosistémico, social y cultural, muy interesante, amplio y diverso, lo cual caracteriza al México pluriétnico, multicultural y biodiverso de hoy.

Pese a los procesos históricos colonizadores y de universalización de

12 Este conteo de la población que habla lengua indígena en México, se hace sobre la base de la población de 5 años y más. En 2010 México tenía dentro de su población total casi 11 millones de niños menores de 5 años; y en su población indígena, a casi 1' 200 niños menores de 5 años. (véase, CDI, 2010).

las lenguas y de la cultura por los que ha pasado México, y en los que se han perdido un número importante de personas hablantes y lenguas indígenas en México, aún en nuestros días existen 364 variantes lingüísticas que corresponden a 68 agrupaciones de lenguas y a 11 familias lingüísticas (INALI, 2009). Estos grupos se encuentran entre los casi 26 millones de indígenas (tanto hablantes como auto-adscritos) que, además de estar reconocidos en México (INEGI, 2013), luchan cada día por la consolidación y recuperación de su cultura, políticas y lenguas, y por seguir preservando su identidad como pueblos originarios.

Los grupos de estudio a tratar en el presente apartado de México fueron elegidos, no tanto por componerse de grandes poblaciones o lenguas indígenas importantes de México, sino que de manera circunstancial se incorporaron al proyecto general de investigación. Nos referiremos aquí a grupos y contextos indígenas de algunos sitios de Chihuahua, Chiapas, Guanajuato y Jalisco, los cuales se caracterizan cada uno de manera particular por sus distintos ecosistemas, medios geográficos, lingüísticos, políticos, sociales y culturales, pero en el campo educativo sus situaciones y problemáticas son muy similares. En esa determinación de nuestro estudio educativo en escuelas primarias del medio indígena, también se buscaba --entre otras cosas--, identificar las voces de los agentes educativos indígenas que estuvieran en las regiones menos accidentadas de México, y geográficamente menos complicadas para llegar; sin embargo, se presentaron casos en algunas zonas casi inaccesibles, como en Chihuahua, Jalisco y Chiapas.

El Estado de Chiapas se conforma por 12 pueblos originarios distribuidos en todo el territorio. En él hay un número significativo de población y presencia indígena: del total de población al 2015 (5 millones 217 908) el 32.7 lo representa la población indígena que habla la lengua indígena (1'706, 017) y otro 36% (1'886, 104) son personas que se auto-adscriben también como indígenas, por pertenecer a la cultura de sus pueblos originarios (INEGI, 2015; Vergara, 2016). En tal sentido, más de la mitad de su población es indígena.

Chiapas, se ubica en el sureste de México en frontera con Guatemala. Es una de las regiones donde se encuentra un número significativo de lenguas indígenas (hasta 12), caracterizada en su mayoría por su población tseltal, “por la presencia del pueblo originario de mayor extensión en el estado y que se encuentra ubicado en la región económica Altos Tseltal-Tsotsil”. En la región de estudio se habla, además del español, “el

tseltal o bien el tsotsil o ch'ol". (Vergara, 2016: 101; 126).

El pueblo tseltal pertenece a la gran familia maya de cuyo tronco se desprende una rama que proviene en gran parte de Guatemala y los Altos de Chiapas. Su origen en Chiapas es remoto. De acuerdo con ciertos registros los tseltales se asentaron en los Altos de Chiapas entre 500 y 750 a.C. (Gómez, 2004, citado en Vergara, 2016: 104-105).

La población mestiza de la región se concentra mayormente en la ciudad de San Cristóbal de las Casas, y en algunas cabeceras municipales menores como Ocosingo, Teopisca y Altamirano (Vergara, 2016: 105).

La región tseltal para 2010 se conformaba de una población de 736,729. Una región que, de acuerdo con los censos de población de ese año, incrementó su población en diez años (1990-2010), en un 70 por ciento. Aproximadamente el 2% de los niños de entre 5 y más que asistían al preescolar no hablaban lengua indígena, mientras que los hablantes de tseltal eran 23, 829 y 639 de ch'ol. Situación que "denota la necesidad de una enseñanza en lengua materna por ser más del doble de la población que asiste al Preescolar la que habla su lengua original" (Vergara, 2016:111); --población escolar que pasaría a una tasa de absorción de los siguientes niveles educativos, como la Primaria y Secundaria--. En secundarias para el 2010 se registraban 77,430 hablantes de tseltal y 2,269 de ch'ol, y sólo 29, 496, no hablaban alguna lengua indígena. (Vergara, 2016). El problema aquí radica en que hay muy pocos maestros que hablan la lengua indígena: de 238 docentes del estudio, sólo 71 por ciento. El dato de los que hablan en tseltal es de 8 por ciento (27 profesores), y en el caso de la lengua tsotsil, sólo 5 por ciento (17 profesores). (Vergara, 2016).

Vemos aquí un problema más entre los profesores del medio indígena, por la falta de "formación bilingüe" o del conocimiento de la lengua indígena; un problema en la comunicación con el alumno y por lo tanto para el adecuado desempeño de su labor docente. "El choque cultural para el profesor tiene que ver, además de la lengua, con las formas de concebir el mundo, lo cual le plantea retos importantes. Una estrategia importante ha sido, acoplarse, adaptarse a las costumbres e intentar, desde ahí, cumplir con su labor docente". (Hernández Reyes y Martínez Sánchez, s.d.: 9).

Dentro del contexto legislativo y de las políticas públicas para la educación básica se planteaban para el 2009 en la Ley de Educación de Chiapas, las "adecuaciones necesarias para responder a dicha diversidad lingüísti-

ca y cultural de los pueblos indígenas”. (Gómez, 2015, citado en Vergara, 2016: 104). A la fecha tal situación no es atendida favorable y adecuadamente.

Chihuahua está compuesto por 67 municipios, de los cuales 19 tienen una alta densidad de población indígena. Es uno de los estados de México que cuenta con una gran extensión territorial. Se encuentra ubicado en la Sierra Madre Occidental de la región noroeste de México. Sus grupos indígenas habitan lugares escabrosos, de barrancos y “grandes quebradas”, en ocasiones inaccesibles, cosa que más los caracteriza, pero también dificulta el acercamiento a ellos. Los tarahumaras o rarámuris son unos de los grupos más conocidos de la población indígena de la Sierra Tarahumara. Se caracterizan por ser personas con grandes habilidades y fuerzas para recorrer largos y escabrosos caminos (de ahí su nombre de rarámuri: “corredores de a pie”). Chihuahua es un estado peculiar, pues presenta en sus zonas de barrancas, temperaturas de hasta 50 grados centígrados y “una fauna privilegiada, variada y exótica”. Las lenguas de la zona de los Rarámuris son el tepehuano, tarahumara y rarámuri. (Vergara, 2016: 165-166).

Hacia el 2015 se registraban en población general de Chihuahua hasta 3 millones 556, 574 de personas, de las cuales casi el 4 % correspondían a una población indígena llamada “originaria”, por ser hablante de la lengua: 139, 174. Actualmente el porcentaje de indígenas en la región alcanza hasta un 11%, es decir 401, 195, por categorizarse como indígenas autoads-critos. (Inegi.org.mx, 2017).

Es importante notar que con respecto a las altas tasas de crecimiento demográfico que ha habido en otras zonas del país, como en Chiapas por ejemplo, Chihuahua representa una baja densidad. Para 2010 contaba con 3’ 406, 465, incrementando su población en cinco años, en solo un 4%. (Véase CDI, 2010).

La región donde se ubica el grupo de estudio de esta investigación se encuentra en la parte suroeste del estado de Chihuahua (frontera con Sonora) y “es un espacio que comparte simultáneamente con tepehuanes, guarojíos y con mestizos” (Vergara, 2016: 166); con características geológicas y geográficas tan significativas, que impactan, por consiguiente, en su cultura, tradiciones, economía (alta actividad artesanal), formas de vida, educación, etc. La mayoría de la población indígena de la zona, domina desde un 20 hasta un 100 por ciento de la lengua tarahumara.

Entre el grupo de 294 docentes con los que se trabajó en esa zona de Chihuahua, la mayoría maestras mujeres 169, y 125 hombres, en rangos

de edades de entre 26 y 40 años, y la mayoría originarios de la sierra tarahumara, con una serie de dificultades económicas, sociales, de comunicación, y de formación docente que impactan en el medio educativo del área.

[...] 91% de los sujetos participantes son originarios de la Sierra Tarahumara, 9% restante, proviene de municipios localizados fuera de la esta región. Sin embargo, no se puede decir que los que nacieron en la región Rarámuri pertenecen a este grupo étnico, pues en la zona conviven indígenas y mestizos. [...] aun cuando casi en su totalidad son originarios de la región serrana, 98 docentes no hablan o hablan menos del 20% de la lengua rarámuri, 75 hablan entre 21 al 60%; 46 entre 61 y 80%, mientras que 73 tienen un dominio [de la lengua] originaria mayor al 80%. (Vergara, 2016:184).

Aunque en esta zona hay cierto dominio de la lengua entre indígenas, no ha sido suficiente entre los maestros, pues la falta de conocimiento de la lengua rarámuri y de otras lenguas, dificulta la comunicación entre alumnos, maestros y padres de familia, dificulta la enseñanza-aprendizaje y la práctica docente; y no es nada estimulante para ellos contar con salarios tan bajos: entre 4,000 y 7, 000 pesos al mes. Y aunque vemos una tendencia de los profesores indígenas hacia la profesionalización docente en Chihuahua, en el caso de los maestros entrevistados, hay muy pocos preparados para la práctica docente (solo 48 han hecho la licenciatura, pero sin terminar). No se identifican maestros normalistas en el grupo, solamente bachilleres. Cerca de las dos terceras partes reconocen sus carencias en la formación docente. (Véase: Vergara, 2016).

Viendo los panoramas educativos que hay en el medio indígena de México, es un hecho que las políticas educativas han tenido impacto mayormente en “un discurso positivista congestionado de retórica” (Vergara, 2016: 152), un discurso contradictorio “entre lo real y lo ideal”, entre la teoría y la práctica.

Guanajuato es una región que se compone de 46 municipios, con poca presencia indígena, comparándola con otros estados de México, sobre todo de población originaria. La mayoría de los grupos que habitaban el territorio desde la Colonia, eran los Chichimecas, los Otomíes y los Purépechas. Guanajuato de acuerdo a la estadística inter-censal del 2015 cuenta con una población de 5 millones 853 677 de habitantes, y sólo el 0.5% pertenecen a una población indígena originaria de la región

(29,863); sin embargo, sí registra un importante número de indígenas por medio de la migración, que están dispersos en todo el estado: 534, 438 (casi el 10% del total de su población) y que podríamos denominar, a la vez, como auto-adscritos. Para el año 2010, en el estado de Guanajuato se registraban 14,835 hablantes de una lengua indígena, lo que representaba un número significativo¹³. Dichos números se reflejan en las lenguas del otomí, chichimeca jonaz¹⁴, náhuatl, mazahua, purépecha, entre otras más, y algunas que no están muy bien especificadas.

Pese a que no es un estado, Guanajuato, con un alto índice de población originaria, sí se caracteriza por la presencia de migración indígena, con un número significativo de hablantes indígenas que se encuentran dispersos en sus 46 municipios, principalmente concentrados en León con 3,191; San Luis de la Paz con 2,163, en la localidad de Misión de Chichimecas; Tierra Blanca con 2,065; Celaya con 1,262; Irapuato con 1,004 y San Miguel de Allende con 621. “Solo León y San Luis de la Paz tienen presencia indígena [de origen] y el resto queda con población dispersa”. (Vergara, 2016: 231); aunque la Comisión nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), sí reconoce a 13 municipios del estado de Guanajuato “con presencia de población indígena”.

Como ya se mencionó, la población indígena en Guanajuato se caracteriza por ser de condición migrante. Destacan entre ella, los mixtecos, nahuas, otomíes y purépechas, de otros estados de la república.

Producto de los flujos migratorios de nuestro país, en el censo de población de 2010, se identificaron en el estado de Guanajuato, pobladores de una gran variedad de grupos y lenguas, tales como Amuzgos, Cakchiquel, Chatino, Chichimeca-jonaz, Chinanteco, Chinanteco de Ojitlan, Chol, Chontal, Chontal de Tabasco, Cora, Huasteco, Huave, Hui-chol, Jacalteco, Kanjobal, Lacandón, Mame, Matlatzinca, Maya, Mayo, Mazahua, Mazateco, Mixe, Mixteco, Náhuatl, Ocuilteco, Otomí, Pame, Pima, Popoloca, Popoloca, Purépecha, Quiche, Seri, Tarahumara, Tepehua, Tepehuano, Tlapaneco, Tojolabal, Totonaca, Triki, Tzeltal, Tzotzil, Yaqui, Zapoteco, Zapoteco de Iztlán y Zoque, y algunos otros grupos hablantes de diversas lenguas indígenas de América Latina y algunas no

¹³ Censo Nacional de Población 2010. INEGI

¹⁴ “Su lengua, el chichimeca-jonaz, perteneciente a la familia otomangue, parece ser una construcción de distintas lenguas. El término “jonaz” es de suponer que fue dado por los evangelizadores jesuitas que lo relacionaban con el personaje bíblico del mismo nombre, debido a las difíciles condiciones en las que vivían” García Hernández, José Omar, “Nación Chichimeca”, en http://www.sanluisdelapaz.com/mexico/nacion_chichimeca.html, San Luis de la Paz, Gto., 20-ago-2002, consultada el 17-04-15.

especificadas.

Se han encontrado varios trabajos sobre la población migrante en la ciudad de León, y en ellos se observan “las dificultades que viven quienes llegan a un lugar en busca de mejores condiciones de vida a partir de contar con fuentes de trabajo”. (Vergara, 2016: 231).

La población indígena en Guanajuato se encuentra en las comunidades con altos índices de rezago. “Aun quienes viven en las ciudades, su condición de pobreza es alta y su condición de desventaja, pues la mayoría son migrantes que desconocen la dinámica de las ciudades a las que llegan; en muchos casos, no cuentan con viviendas y las fuentes de trabajo son temporales o dependen del comercio que ellos generan”. (Vergara, 2016: 232).

Guanajuato, por esa alta presencia de migración indígena, tiene también fuertes dificultades en el medio educativo, y demandan el derecho a la educación intercultural bilingüe y una formación especializada para los docentes que atienden las escuelas. Esa condición, diferente del medio indígena en la región, permite otra posibilidad de vivir la interculturalidad educativa. Pero lo interesante de esta región es que se han fundado instancias importantes que atienden la diversidad educativa y la situación del maestro en escuelas urbanas con presencia indígena.

En Guanajuato se tienen registradas “43 escuelas de educación básica que se denominan de educación intercultural bilingüe (39 primarias y 4 preescolar) [...], sin embargo, la gran mayoría [...] 36 de 43 escuelas, no se ubican en territorios con población indígena nativa”, en tanto que 7 restantes pertenecen a la población chichimecas que son las únicas que tienen población indígena nativa. (Vergara, 2016: 36). No obstante, la escasez de maestros bilingües limita el desarrollo de la educación intercultural en ese estado (95% son maestros regulares).

Jalisco se conforma por 125 municipios, distribuidos en 12 regiones; y “cada región cuenta con un municipio sede designado por importancia y ubicación estratégica de dicho municipio”. (Consultado en Municipios de Jalisco. Gobierno del estado de Jalisco, en: <https://www.jalisco.gob.mx/jalisco/municipios>). Actualmente cuenta con una población total de 7 millones 844 830, reportando 102, 952 personas indígenas originarias (el 1.3%), pero se aprecia un aumento de la misma población con habitantes auto-adscritos, correspondiendo a la cantidad de 872, 531; es decir, el 11.1 % del total de la población en Jalisco, son indígenas. (Cdi.gob.mx, 2017) Véase Ficha de Información Básica en: <http://www.cdi.gob.mx/in->

dicadores2015/#/94).

Aunque existe una gran cantidad de población indígena dispersa en todo el estado de Jalisco (sobre todo los grupos nahuas), también hay una fuerte concentración en algunas zonas; por ejemplo, al Norte y en otras partes del Sur, y Ciénega de Jalisco. La mayoría de esa población indígena en Jalisco son hablantes del huichol (wixárika).

Bolaños y Mesquitic están ubicados en la parte norte y concentran más del 70% de su población indígena wixárika, tanto originaria como auto-adscrita. Tuxpan y Zapotlán de Vadillo, ubicados al sur, registran entre el 56 y 74 por ciento de presencia indígena en la zona. Y por último, Poncitlán, que se encuentra en la región de la Ciénega de Jalisco tiene una presencia indígena de más del 50 por ciento, entre otros municipios de menor índice. (INEGI. Consultada en Fichas de Información Básica de la Población Indígena, 2015, 2017).

Los wixáritari o huicholes habitan en la región del Gran Nayar (Durango, Jalisco, Nayarit y Zacatecas) y parte de San Luis Potosí. Su idioma corresponde a la rama cora-huichol, familia de las lenguas “yuto-nahuas” (Johannes, 2003, citado en Vergara, 2016: 41).

Históricamente, desde el siglo XVI hasta el XVIII, los wixáritari “ocuparon una porción limítrofe entre la frontera de San Luis Colotlán y el reino de El Gran Nayar (En Johannes, 2003, citado en Vergara, 42).

Existen cinco sitios sagrados que forman parte de una simbología y cosmovisión muy importante para el pueblo wixárika, donde se organiza social y culturalmente su población, tomando como centro ceremonial a Santa Catarina Cuexcomatitlán que “junto con los otros cuatro puntos, forman lo que llaman ‘El Ojo de Dios’” (Vergara, 2016: 43). “La arquitectura de los recintos ceremoniales dispersos en territorio huichol, así como la organización político-ceremonial que los caracteriza, representan unos de los rasgos culturales más notables de los wixaritari” (Vergara: 2016, 43 -45).

Como en muchas de las culturas y grupos indígenas de México, de todo ello dependen y dan significado a sus vidas, incluidos los profesores, alumnos, padres de familia de las escuelas del entorno. Su cultura, historias, creencias, vida cotidiana y espacios donde habitan los hacen diferentes.

El aspecto educativo de Jalisco, se limitaría en este texto a los grupos del norte del Estado. Específicamente trataremos a los maestros y contextos wixaritari (huicholes).

No es fortuito que estas comunidades indígenas del norte de Jalisco, tal como es el caso de muchas otras en México, alcancen “un alto rango de pobreza, y por tanto un nivel alto en el rezago social” y educativo. Bolaños y Mezquitic, en particular, son los municipios con mayor índice de pobreza y desigualdad. (CENEVAL, 2010, citado en Vergara: 2016: 48-49).

La población escolar general del nivel Primaria en México para el 2016, era de 932.044, misma que atendía un total de 34,107 docentes en 5, 792 escuelas. Y 6,459 niños de poblaciones indígenas fueron atendidos por 325 docentes, en 105 escuelas. (SEP, 2017). De aproximadamente 12 millones de hablantes de lenguas indígenas que existen en México, según información inter-censal de 2015, cerca de 45 mil corresponden a los de la lengua wixárika (huichol). La zona norte de Jalisco cuenta con un número alto de hablantes del huichol, más de 18,000, lo que representa una fuerte necesidad de educar en lengua bilingüe (materna y castellano), y de atender la formación de docentes en lengua indígena, tanto para la preservación como para la divulgación y aumento de hablantes de la misma. (Véase Vergara: 2016, 48-50; "En peligro la enseñanza de la lengua wixárika", 2018).

1.3 SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN DEL PUEBLO INDÍGENA EN ESTUDIO

Josefina Madrigal Luna
Celia Carrera Hernández
Yolanda Isaura Lara García

En este espacio se analiza la situación actual de la educación del pueblo indígena en el marco del proyecto “La educación intercultural desde la voz de los agentes educativos. Un estudio en Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato”, que se desarrolla del 2013 al 2015. La educación es un aspecto cuyo estudio cobra relevancia, porque la educación es la piedra angular desde donde se puede gestar el empoderamiento de los pueblos originarios. A través de ella los indígenas logran acceder a otros derechos, expandir sus capacidades, además de ser una herramienta básica para el rescate y consolidación de la identidad cultural étnica, lo que da fortaleza a México.

En primer lugar se reconoce la Educación Indígena como un derecho constitucional que tienen los pueblos originarios de recibir educación. En segundo término, se analizan los resultados de ENLACE (SEP, 2013-2016), referentes que generan una visión de la situación de la educación básica en el nivel de primaria a nivel nacional y específicamente en los estados de Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato, contrastando los logros educativos obtenidos por la Educación Indígena con las otras modalidades – Educación Primaria: Particular, General y de CONAFE –, se analizan igualmente índices de equidad educativa, y de manera puntual se ofrece un análisis de las condiciones que guarda la Educación Indígena en cada una de estas entidades, de acuerdo a los resultados del proyecto de investigación base.

El logro educativo en Educación Primaria Indígena e Índice de Equidad Educativa Indígena

Uno de los principios que versan en la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, específicamente en el Artículo 2º, inciso B, apartado II, es el compromiso que tiene el Estado con los pueblos indígenas de “garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la

educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior.” (1917). El Estado tiene el deber de ofrecer educación a los pueblos indígenas desde esquemas y condiciones de equidad, enfocándose en responder a sus necesidades.

Sin embargo, la realidad contrasta drásticamente con lo que se postula. A nivel mundial las minorías étnicas viven al margen en el acceso a los índices básicos de desarrollo humano, entre ellos la educación (PNUD, 1916). Es evidente que “...las personas indígenas en México acceden y progresan con más dificultades en el sistema educativo que sus contrapartes no-indígenas.” (Chávez, E., Abreu, R. y Charles, A., 2010: XVII).

En la república mexicana, en el lapso del 2006 al 2013 desde los lineamientos de ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares), a nivel nacional la Educación Primaria en el área de matemáticas presenta una media de 48.8 en el porcentaje de alumnos de 3ero, 4to, 5to y sexto grado que alcanzan la categoría de bueno y excelente, en contraste a insuficiente y elemental que alcanza un 59.1.

En un análisis por modalidad, la Escuela Primaria Particular en la misma materia y las mismas categorías de bueno y excelente logra un promedio del 62.4; la Escuela General 48.2; CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo) 21.2; en tanto que la modalidad de Educación Primaria Indígena obtiene una media del 34.1. Por tanto, esta última supera en 12.9 puntos a CONAFE, pero permanece a la zaga de la Educación Primaria General con 14.1 puntos, y a 28.3 de la Educación Primaria Particular. Mientras que la Modalidad de Escuelas Primarias Particulares superan con gran margen la media nacional, la Educación Primaria Indígena se ubica muy por debajo del promedio nacional que es de 48.8, (SEP, 2013-2016).

En un análisis por estado, se encuentra que en Jalisco los resultados de ENLACE (SEP, 2013-2016) en el periodo señalado del 2006 al 2013, en cuanto al logro educativo en Educación Primaria en el área de matemáticas, por orden jerárquico, el porcentaje de alumnos de 3ero. a 6to. grado que alcanzan la categoría de bueno y excelente en la modalidad de Primaria Particular es de 61.2; en escuela Primaria General el 48; CONAFE un porcentaje de 17; mientras que la Educación Indígena ocupa el último lugar en el logro educativo, al alcanzar sólo 14.1. En esta entidad federativa la educación indígena muestra una gran desventaja con las otras modalidades. Se encuentra a 47.1 puntos de distancia de la escuela Primaria Particular, a 33.9 de la Escuela Primaria General, e incluso va a

2.9 puntos detrás de CONAFE, que es atendido por estudiantes jóvenes sin una sólida experiencia en la docencia.

En el estado de Chiapas, en ENLACE (SEP, 2013-2016), el porcentaje más alto corresponde a la Escuela Primaria General con 67.6; la Escuela Primaria Particular alcanza el 53.6; la Educación Primaria Indígena obtiene un porcentaje del 35; y CONAFE 17.5 puntos. La Escuela Primaria Indígena en el logro educativo en matemáticas en el periodo bajo estudio, se encuentra a una distancia de 32.6 puntos de las Primarias Generales, a 18.6 de distancia de las Escuelas Primarias Particulares, y únicamente supera a CONAFE con 17.5 puntos.

En Chihuahua, por orden de precedencia, en cuanto al logro educativo obtenido en el mismo marco de referencia de los casos anteriores, aparece la Escuela Primaria Particular al conseguir un porcentaje del 59.3. Le sigue de cerca la Educación Primaria General con 51.5; en tercer lugar se encuentra la Educación Primaria Indígena con 32.9; y por último CONAFE, que logra un porcentaje de 29.6. Como se observa, la modalidad de Educación Primaria Indígena va a la zaga con 26.4 puntos de la Escuela Primaria Particular; a 18.6 de la Escuela Primaria General; y únicamente está arriba de Escuela Primaria de CONAFE con 3.3, (SEP, 2013-2016).

Por último, en el estado de Guanajuato el más alto logro educativo de 3ero a 6to grado de primaria en matemáticas según resultados de ENLACE (SEP, 2013-2016), en el periodo en cuestión -del 2006 al 2013-, lo obtienen las Escuelas Primarias Particulares con un porcentaje de 60.6; le siguen las Escuelas Primarias Generales con 47.2; luego las Escuelas Primarias Indígenas con un logro del 23.5; y en último lugar está CONAFE, con 17.8.

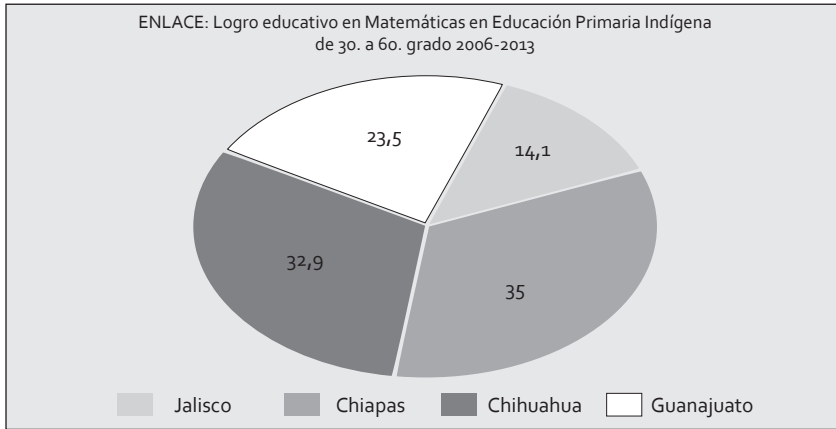
En un comparativo, la Escuela Primaria Indígena se ubica a 37.1 atrás del logro educativo alcanzado por las Escuelas Primarias Particulares; a 23.7 puntos de las Escuelas Primarias Generales y sólo se halla a 5.7 puntos arriba de los resultados de CONAFE.

Las estadísticas de ENLACE (SEP, 2013-2016), muestran que los logros en la Educación Primaria en matemáticas del 2006 al 2013 han sido significativos. No obstante, los avances de la Educación Primaria Indígena en los estados de Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato están a gran distancia de los que obtiene la Educación Primaria Particular y la General. En los casos de Chiapas, Chihuahua y Guanajuato los resultados de las Primarias Indígenas sólo superan con poco margen los ob-

tenidos por CONAFE; mientras que en el estado de Jalisco las Escuelas Primarias Indígenas permanecen en el último lugar.

Al realizar una comparación en los estados bajo estudio de los logros educativos de las Escuelas Primarias Indígenas encontrados desde ENLACE (SEP, 2013-2016), se tiene que el más alto porcentaje lo obtiene Chiapas al conseguir un puntaje de 35; Chihuahua se ubica en segundo lugar con un porcentaje de 32.9; sigue Guanajuato con un porcentaje del 23.5; en tanto que Jalisco es la entidad federativa con el más bajo logro en esta modalidad educativa, al obtener tan sólo 14.1 puntos.

Gráfica 14 Resultados de ENLACE en matemáticas en Educación Primaria Indígena 2006-2013.



Fuente: SEP

La prueba de ENLACE (SEP, 2013-2016), como herramienta para evaluar el logro educativo, se caracteriza por su despreocupación al considerar el contexto cultural y lingüístico de los estudiantes indígenas evaluados. Hasta el momento no existen noticias que se hayan tomado medidas para realizar adaptaciones en lenguas nativas. No obstante, se ha convertido en un referente al momento de hacer una valoración de las condiciones que guarda la Educación Indígena en México, privilegiando el análisis de la realidad desde referentes o esquemas de la cultura no-indígena, lo que la coloca en una notable desventaja. Debido a ello, es recomendable interpretar los resultados que ofrece con cierta reserva. Por otra parte, no se puede pasar por alto que la Educación Indígena adolece de equidad, se desarrolla en contextos de alto y muy alto rezago social, además de ofrecerse con base a referentes propios de la cultura no-indígena, elementos extraños y ajenos, por ello poco significativos para los grupos originarios.

Actualmente, existen estudios a nivel nacional sobre el grado de equidad educativa que se brinda a pueblos originarios, tomando de referencia el Índice de Equidad Educativa Indígena (IEEI), el cual se diseña considerando aspectos educativos como la asistencia, escolaridad, alfabetismo (Chávez, et al., 2010). Por tanto, es un instrumento que visibiliza disparidades en el logro educativo de la raza indígena, con respecto de la no-indígena. Donde la equidad significa paridad y la inequidad disparidad, cuando la población indígena y la no-indígena alcanzan un porcentaje determinado en el logro educativo pero igualitario, entonces

el logro indígena se considera equitativo al no-indígena, igual al 100%.

En México, los IEEI señalan que el nivel de primaria es donde los indígenas obtuvieron los mayores logros, con una asistencia del 95%. En alfabetismo alcanzaron el 83%, pero en cuanto al grado de escolaridad van a la zaga, con un logro de sólo el 39%, lo que significa una brecha del 61%.

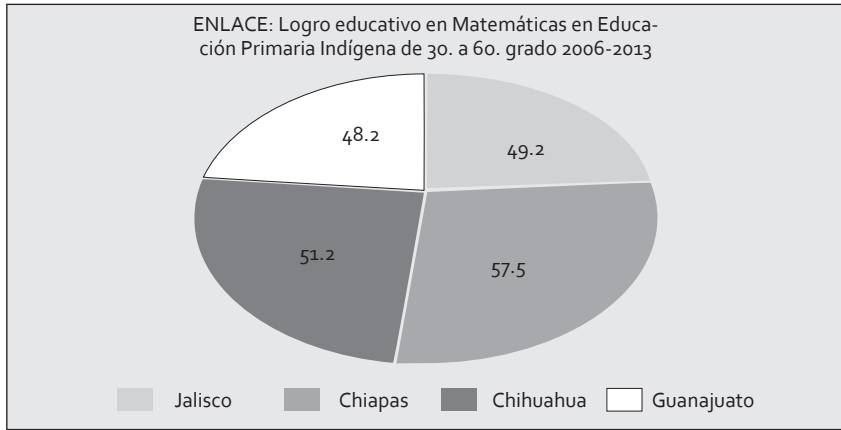
En términos educativos generales a nivel estado, en el análisis del IEEI el más equitativo resultó ser Guanajuato, donde los indígenas se posicionan con un IEEI del 97%, o sea, sólo les falta 3 puntos para alcanzar un logro educativo similar a los no-indígenas; en tanto que en Chihuahua se identifica el mayor índice de inequidad, al obtener la población indígena sólo el 61% del logro de los no indígenas, lo que representa una brecha del 39%.

En el caso de Chiapas, no obstante, que junto con Puebla, Veracruz y Oaxaca constituye el grupo de estados con mayor índice de población indígena, mantiene una brecha educativa del 30%, menor incluso que el caso de Chihuahua, mientras que en Jalisco la brecha desciende aproximada al 21%, lo cual es contrastante con los informes de ENLACE (SEP, 2013-2016), que la ubican en el último lugar del logro educativo con relación a los tres estados en mención.

Si lo anterior se compara con los resultados estatales de la prueba de ENLACE de matemáticas, aplicada en el 2013 a niños de 3º, 4º, 5º y 6º, el estado de Chihuahua alcanza un porcentaje del 51.2 y junto con Chiapas, con un porcentaje del 57.5, son entidades con resultados por encima del porcentaje nacional. Sin embargo, son de los más inequitativos en cuanto al logro educativo de indígenas con respecto al de los no-indígenas.

Chihuahua a su interior, resulta ser el estado con mayor inequidad educativa, y Chiapas, a pesar de su alto logro en ENLACE, se sitúa en segundo lugar de inequidad. En el caso de Jalisco con un porcentaje del 49.2 en ENLACE, se encuentra en el tercer lugar de inequidad y Guanajuato con el más bajo porcentaje en resultados de ENLACE, sólo del 48.2 por ciento, en su interior resulta ser el estado con los niveles más bajos de inequidad en el logro educativo obtenido entre la población indígena y no indígena (SEP, 2013-2016).

Gráfica 15 Resultados de ENLACE en matemáticas en Educación Primaria Indígena 2006-2013.



Fuente: SEP

La prueba de ENLACE centrándose en los resultados de matemáticas de 3° a 6° de primaria, evidencia bajo logro educativo a nivel nacional, con un porcentaje poco halagüeño del 48.8. La situación es más crítica al dirigir la mirada a la educación indígena, la cual alcanza un porcentaje del 34.1, a 14.7 puntos de distancia de la ya, de por sí, baja media nacional. Las tendencias políticas al momento de dar lectura a los resultados ponen en el centro del debate la mala formación del magisterio, dejando de lado factores estructurales, (SEP, 2013-2016).

Efectivamente, una de las grandes problemáticas que se enfrentan en el ámbito de la educación indígena es la formación del profesorado.

El 50% de los maestros de las escuelas indígenas no cuenta con grado de licenciatura; de hecho, fuera de la Universidad Pedagógica Nacional, que ofrece a los maestros indígenas en servicio la formación profesional semiescolarizada, sólo 22 normales del país tienen la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, sin que exista una oferta similar para los maestros de preescolar indígena (Schmelkes, 2013: 4).

Este aspecto se considera de carácter estructural, más que de voluntades individuales. El Estado, históricamente ha mantenido una actitud de disimulo e indiferencia al compromiso de crear los espacios apropiados para la formación inicial de profesionales de la educación que emerjan de los grupos originarios y vuelvan a ellos agenciados con herramientas teórico-conceptuales y con el firme compromiso de rescate y difusión de

su herencia cultural, elementos mediadores en la construcción de sociedades más justas (Vergara, 2016).

El rezago educativo de los grupos indígenas se asocia esencialmente a tres factores: la ausencia de equidad en la oferta educativa, las condiciones de alto rezago social en que viven los grupos originarios, la falta de representación de los indígenas en la toma de decisiones. A lo que hay que agregar que las escuelas de educación primaria indígena generalmente son atendidas por maestros con menores niveles de educación inicial que los que atienden escuelas no-indígenas. Además, es evidente la falta de recursos en escuelas indígenas a diferencia de las no indígenas. Una gran cantidad de escuelas de Educación Indígena a lo largo de América Latina adolecen de baja calidad, en oposición a las no indígenas. Cuentan con infraestructura en malas condiciones e insuficiencia de materiales (Chávez, et al., 2010). Otro aspecto que impacta fuertemente a la educación de los pueblos indígenas es que los maestros que atienden sus escuelas provienen de culturas ajenas, lo que impide el logro de aprendizajes significativos y ocasiona la pérdida de culturas originarias.

En México los grupos indígenas viven en contextos de alta o muy alta marginación. 89.7% de ellos subsisten por debajo de la línea de pobreza, con los índices más bajos de desarrollo humano. Para el 2013, dos de cada 3 niños que están fuera de las aulas, son indígenas. En cuanto a los índices de analfabetismo en la población indígena, no obstante que a la fecha ha tenido un descenso del 34 a 27%, la proporción en que se manifiesta es cinco veces mayor que la de los grupos que no hablan lengua indígena.

El 28% de población hablante de lengua indígena mayor a 14 años, no concluye la educación primaria. La población infantil entre 6 a 14 años que no asiste a la escuela, en un 4.9% corresponde a aquellos que no hablan lengua indígena, mientras que el porcentaje asciende a 8.3% cuando se trata de niños hablantes de una lengua indígena. Por ello, no es ajeno a todo esto que los resultados de evaluaciones a nivel nacional muestren el aprovechamiento escolar de los niños de escuelas indígenas por debajo de los logros alcanzados en las no indígenas, a excepción de CONAFE (Schmelkes, 2013).

La educación en contextos étnicos desde la visión de los maestros como actores de la Educación Indígena en Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato

En un análisis detallado de los datos del proyecto La educación intercultural desde la voz de los agentes educativos. Un estudio en Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato, generados con aplicación de un cuestionario y entrevistas en profundidad, se ofrece una visión de la educación en contextos indígenas desde los actores participantes, además se identifican diversas problemáticas educativas específicas en cada uno de las entidades federativas bajo estudio.

El estudio en Jalisco se centra en conocer la situación de la educación que se ofrece a los wixaritari o huicholes, uno de los cuatro grupos indígenas que habitan la Región del Gran Nayar, extendida a parte de los estados de Durango, Jalisco, Nayarit y Zacatecas. Actualmente la cultura wixaritari ha subsistido los embates de la modernidad, interactuando con la cultura no indígena, pero atesorando y reproduciendo su cultura ancestral, que se ha conservado en una mezcla entre lo originario, lo cristiano y lo mestizo, de donde deriva su matiz contemporáneo.

El estado de Jalisco comparte con el resto del país situaciones de pobreza extrema, los municipios donde habita la mayoría de los wixaritari, Mezquitic y Bolaños, de acuerdo al Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) en el 2012, la población vive en situaciones de pobreza moderada a extrema. A nivel nacional se identifican 44, 788 hablantes de la lengua wixárika, 36% de ellos habita en este estado. (INEGI, 2010). Estos municipios tienen en promedio 56.5 de personas que hablan la lengua indígena.

En esta entidad federativa, las estadísticas señalan una población estudiantil de 6,667 alumnos, atendidos por 310 docentes. En el norte del estado actualmente se identifican 234 maestros wixaritari, que se desempeñan en Educación Básica, 186 de primaria y 48 en preescolar.

De los 223 maestros de Educación Indígena que atienden la región wixaritari participantes en esta investigación, 156 son del sexo masculino y 67 del sexo femenino. En esta región existe actualmente un predominio del hombre en la docencia. Del total de ellos, 181 afirman hablar más del 90% de la lengua wixaritari -cora-huichol-, 14 de 75 a 85%, y sólo 28 habla menos del 50%. Por tanto, el dominio de la lengua indígena por parte de los docentes es un problema poco significativo para el desarrollo de la práctica educativa en la región wixaritari, 90% de ellos provienen de esta cultura.

Predominan los docentes que ingresan al sistema sin una sólida for-

mación en la docencia. Puede afirmarse que un alto porcentaje de maestros wixaritari entra al sistema con bachillerato y luego se forma en el servicio. Por lo que los docentes enfrentan problemáticas relacionadas con la formación profesional que afectan demasiado la labor pedagógica cotidiana en la región del Nayar. Más del 50% reportan tener insuficientes conocimientos didácticos para el manejo de contenidos, igualmente para adecuar los contenidos de planes y programas al contexto.

Otros problemas que afecta demasiado la práctica educativa son la insuficiencia de materiales en lengua indígena, al momento en que el docente organiza su tiempo a través de la planeación de la práctica en cada periodo escolar; y descontextualización de contenidos escolares propuestos por la SEP, que los hacen poco significativos y atrayentes al alumnado de estos contextos étnicos.

En la región wixaritari los maestros participantes en la investigación también enfrentan retos de organización escolar. 82 de los casos trabajan en escuelas multigrado. Atender varios grupos exige desarrollar competencias metodológicas específicas. Otro desafío es utilizar simultáneamente el wixaritari y el castellano en la educación primaria, cuando ellos no tienen un total dominio del castellano o español y de la cultura mestiza. Textualmente uno de los encuestados expresa la problemática: No se escribe bien ni una, ni otra lengua. Y hasta en ocasiones piden una tercera lengua que sería imposible atender en la comunidad indígena -como el inglés-. Por lo que en estos contextos queda un amplio camino por recorrer en la educación indígena, en la búsqueda denodada de estrategias que contribuyan a la solución de problemas de formación profesional, curriculares, de comunicación, por mencionar algunos. Y donde aproximadamente 58% de los maestros y maestras señalan como sugerencia para mejorar la práctica educativa, la formación docente.

En el caso del estado de Chiapas, la investigación se centra en el análisis de la educación primaria indígena que el profesorado participante en esta investigación ofrece a los tzeltales, un grupo originario que en la actualidad constituye mayoría étnica en esta entidad federativa con una presencia del 34%. La Región Tzeltal abarca 13 municipios. Para el 2010 (INEGI, 2010), la población total de este grupo humano asciende a un total de 736,729 habitantes. Los tres municipios con presencia mayoritaria de tzeltales son Ocosingo con 198, 877, San Cristóbal de las Casas con 185,917, y Chilón con un total de 111,554.

En las escuelas de Educación Indígena de Chiapas, para el 2010, son

atendidos 42,539 niños indígenas que no hablan español. Gran número de estudiantes de la etnia tzeltal no hablan el español, por lo que demandan una atención específica, que no puede ofrecerse a cabalidad, porque gran número de maestros que atienden las escuelas en estos contextos no dominan la lengua indígena. Una evidencia empírica es que el 71% de los 333 docentes participantes en el presente proyecto, reportan hablar el español. En contraste, sólo 8% son hablantes de tzeltal y 5% de tsotsil. Situación crítica que incide en los procesos educativos al afectar la comunicación, el diálogo docente-alumno en la práctica escolar cotidiana y con ello el aprovechamiento escolar.

De acuerdo con información proporcionada por el grupo magisterial a quienes se les aplica el cuestionario, entre las problemáticas educativas a las que se enfrentan en su trabajo cotidiano en las escuelas donde laboran, la más crítica son los problemas de aprendizaje del alumnado de educación primaria, que se expresa sus bajos niveles de aprovechamiento escolar.

En este contexto tzeltal, en segundo lugar, se identifica un problema de carácter curricular. Los continuos cambios a que las políticas educativas someten los planes y programas de estudios, de tal forma que los docentes no terminan de comprender las nuevas modificaciones, para cuando llegan otras.

En tercer y cuarto lugar, destacan problemas de formación docente. Los entrevistados consideran que afecta demasiado a la práctica educativa de la región tzeltal el que el profesorado adolezca de un insuficiente desarrollo profesional, asimismo de un conocimiento didáctico que no es suficiente para la enseñanza de contenido. Estos problemas aunados a otros que se consideraron relativamente de menor importancia se encuentran incidiendo en los procesos educativos de esta región étnica.

También se cuestiona a los maestros sobre qué estrategias emplean para resolver dichos problemas. El 70% de los entrevistados indicó como estrategia para hacer frente a los problemas de la práctica educativa, su compromiso en su labor como docente, un 40% a través del trabajo colaborativo, el 20% menciona que con una planeación educativa de acuerdo con el contexto, y por último, un 10% del profesorado menciona como estrategia de solución de problemas la elaboración de materiales de acuerdo con el contexto.

Chihuahua es el tercer estado de la república en el cual se analiza la situación de la Educación Indígena desde la voz de los actores participan-

tes, los maestros. La extensión de esta entidad asciende a 247,087 km². En su cuadrante suroeste se localiza la Sierra Tarahumara, constituida por la zona de altas montañas y la de las barrancas profundas. Esta región que ocupa el 30% de la superficie del estado, -75, 910 Km²-, alberga el grupo indígena tarahumara o rarámuri, a quien brinda el servicio el grupo magisterial que colabora en este proyecto.

Los tarahumaras con una presencia étnica estatal mayoritaria del 81.9%, comparten la región serrana con los tepehuanos, pimas y guarijios. Actualmente se les puede localizar en todo el estado realizando actividades comerciales en pueblos y grandes ciudades. Sin embargo, 16 de los 67 municipios del estado, concentran el mayor porcentaje de tarahumaras: Balleza, Batopilas, Bocoyna, Carichi, Chínipas, Guadalupe y Calvo, Guachochi, Guazapares, Maguarichi, Matachí, Morelos, Moris, Nonoava, Ocampo, Urique y Uruachi (Granados, 2006). Sin embargo, al día de hoy, esta etnia va perdiendo predominio en los municipios de Moris, Nonava y Ocampo (Serrano, 2006). Las estadísticas corroboran que las comunidades de la Sierra Tarahumara con alto porcentaje de habitantes de la etnia tarahumara, o en algunas donde se encuentran conviviendo con grupos de mestizos, presentan niveles de alto o muy alto rezago social (CONEVAL, 2012). Ello es ocasionado por múltiples factores, entre lo que se cuentan el intermediarismo comercial, usurpación de su territorio, olvido político, deterioro ambiental que contribuye a la destrucción de su hábitat; las sequías afectan la agricultura y ganadería de autoconsumo, agudizando el hambre y la desnutrición, a lo que se agrega el tráfico de estupefacientes y la violación constante de los derechos humanos.

En Chihuahua, para el ciclo escolar 2015-2016 en las 355 Escuelas Primarias Indígenas del estado, se atienden 20,112 estudiantes, por 935 maestros. En este ámbito se desempeña el grupo de 294 docentes participantes en el presente proyecto, 169 maestras y 125 maestros. Del total, un 91% son originarios de la Sierra Tarahumara. No obstante, de ellos, 98 docentes no hablan o hablan menos de 20% la lengua rarámuri, 76 entre 21 al 60%; 46 de 61 y 80%, y sólo 73 dominan más del 80%.

En el subsistema de educación indígena a nivel primaria, los profesores que ingresan al servicio no tienen perfil de docentes; generalmente son bachilleres que toman un taller de Inducción. Según datos del 2013, de los sujetos participantes del proyecto, en ese tiempo 40 son bachilleres, 4 de secundaria y uno con primaria, 143 cursaron o están cursando

una licenciatura con carácter de nivelación pedagógica, por lo que iniciaron como bachilleres, 36 omitieron la respuesta y el resto se encuentra cursando algún posgrado.

Por tanto, por el bajo perfil de formación en la docencia de maestras y maestros que ingresa al subsistema de educación indígena, era de esperarse la presencia de diversos desafíos como entes actuantes que obstruyen el óptimo desarrollo de la práctica educativa del profesorado en estos ámbitos. Un total de 176 docentes reconocen que en su práctica afecta demasiado la falta de conocimiento didáctico; 160, la dificultad para adecuar los contenidos al contexto; 159 la falta de formación profesional para encarar los retos educativos.

Además, es necesario agregar los desafíos infraestructurales identificados por 187 docentes, los cuales precisan que las malas condiciones materiales de las escuelas afectan el buen desarrollo de la práctica educativa. Principalmente en los lugares más aislados de las regiones étnicas tarahumaras existen escuelas de educación primaria indígena con espacios en malas condiciones: aulas, canchas, patios, baños, áreas de juegos. Asimismo, es evidente la falta de mobiliario y la ausencia de material didáctico apropiado para el desarrollo del trabajo en el aula en estos contextos.

Otro grupo de problemas son los actitudinales. 192 maestros y maestras señalan el poco apoyo de autoridades educativas; 191 la falta de responsabilidad y compromiso del profesorado al trabajo en contextos indígenas; 239, la poca participación de los padres de familia en la educación de los hijos; 262 el ausentismo infantil, lo que contribuye a problemas de aprendizaje, que, según 209 docentes, afectan demasiado la práctica educativa.

En Guanajuato, la presencia de hablantes de lengua indígena según el INEGI (2010), asciende al 3%, lo que da un total de 14,835. Igualmente que en los tres estados anteriores, la población indígena se encuentra ubicada en regiones de mediano, alto y muy alto rezago social (CONEVAL, 2012). Los estudios revelan que en una determinada zona existe una relación directa entre pobreza y porcentaje de población indígena habitando el lugar.

De los grupos indígenas considerados originarios del estado de Guanajuato por mencionar algunos, se encuentra el chichimeca-jonaz, descendiente de grupos guerreros, que por diferentes presiones coloniales, terminan por asumir una actitud pacifista. Actualmente se localizan en la Misión de San Idelfonso de Chichimecas, en el municipio de San Luis

de la paz, su población de acuerdo al INEGI (2010) asciende a 2142 habitantes.

Otro grupo nativo son los otomíes, originarios del Estado de México, pero que llegan a estas tierras y se establecen en asentamientos conformados en la época prehispánica al acompañar a los españoles en sus viajes, fue así que se quedaron en tierras del Bajío. Al presente su población asciende a 3210 hablantes (INEGI, 2010). Se les encuentra en número mayoritario en los municipios de Tierra Blanca, Victoria, Xichú, San José Iturbide y San Miguel Allende.

Los purépechas es otro de los grupos considerado originario de Guanajuato, pero que en realidad proviene de Michoacán. En la época prehispánica conformaron un gran imperio al sur del estado y en parte de Michoacán, Guerrero y el Estado de México. Actualmente en Guanajuato se le localiza principalmente en la parte sur de la entidad, y su población asciende a 556 hablantes.

En este estado es un gran desafío para las instancias responsables atender a una población indígena que por su condición migrante se difumina entre la población no-indígena. Las escuelas indígenas en esta entidad asumen una condición pluricultural por la procedencia del alumnado de diferentes etnias de la república mexicana, y de algunas que se les considera originarias. Se identifican la chichimeca-jonaz, chinanteco, chol, chontal, huasteco, huichol, lacandón, mame, maya, mayo, mazahua, náhuatl, otomí, pima, tarahumara, tepehuano, tojolabal, totonaca, tzeltal, yaqui, zapoteco entre otros, además de la inclusión de mestizos. Por tanto, la Educación Indígena demanda una atención diferencial, en un ambiente de respeto y consideración del otro. Cuestión crítica, porque en Guanajuato debido a las escasas escuelas y población indígena, no existe una entidad jurídica que se ocupe de manera específica de la educación de grupos étnicos.

Las escuelas indígenas realmente no lo son, sino que ofrecen atención si cuentan con población estudiantil proveniente de alguna etnia, asignando a maestros regulares que hablen la lengua indígena. Durante el periodo del 2010 al 2011, en Guanajuato se atendió población indígena en 39 escuelas primarias regulares y en 4 preescolares, con 45 docentes hablantes de una lengua indígena. Instituciones que, de acuerdo con la visión de los actores participantes (30 maestros y maestras que acceden participar en esta investigación y que dan respuesta al cuestionario), existen problemas acuciantes en la práctica educativa desarrollada en es-

tas escuelas primarias para indígena.

Entre los elementos que el profesorado reconoce que afectan demasiado los procesos de enseñanza aprendizaje vivenciados por niños y niñas de los diversos grupos étnicos que viven en Guanajuato, por orden de importancia está el ausentismo infantil; comentan que el alumnado suele desplazarse a trabajar con los padres de familia sin preocuparse por la asistencia a la escuela. Así, los problemas de aprendizaje del alumnado, son considerados como otro de los desafíos magisteriales. El profesorado tiene como reto implementar mejores estrategias para enfrentar el bajo aprovechamiento escolar, favoreciendo así el dominio de contenidos curriculares.

En tercer grado de jerarquía, se identifica según opinión de encuestados, un problema de carácter actitudinal: la falta de responsabilidad y compromiso del profesorado para desarrollar el trabajo que le corresponde en contextos escolares indígenas. En cuarto y quinto lugar, se identifican problemas de formación docente, asumidos por dos tercios de los entrevistados. Reconocen que tienen una formación insuficiente para enfrentar los desafíos de enseñar y/o gestionar, lo que afecta demasiado la práctica educativa, al igual que carecen de conocimiento didáctico para trabajar los contenidos escolares.

También se mencionan reiteradamente otras problemáticas que inciden en la labor de los docentes: poca participación de los padres en la educación de sus hijos, falta de material en lengua indígena, bajos salarios. Asimismo, se identifica poco dominio de la lengua indígena que hablan los alumnos que el profesorado atiende. El 95% de los maestros que se desempeñan en estas escuelas son regulares, no hablantes de lengua indígena, a quienes les resulta ajena la interculturalidad. Situación más complicada, cuando en estas instituciones regulares de educación primaria y preescolar, el número de niños mestizos atendidos es bastante significativo, así como es evidente el desconocimiento que tienen de la cultura de sus compañeros indígenas.

Conclusiones

En diversos documentos normativos nacionales e internacionales, la educación es reconocida como un derecho ineludible de los pueblos indígenas. Por mencionar algunos, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, Constitución Política de los Estados

Unidos Mexicanos, entre otros.

Es una realidad que en diversos países se han obtenido grandes avances en la atención educativa a niñas y niños indígenas. Pero en el caso de México, que actualmente propugna en el ámbito de educación étnica la propuesta de educación bilingüe e intercultural, los resultados educativos de los indígenas no han sido los esperados, además de encontrarse muy por debajo de los que ha conseguido la población no indígena.

Por tanto, sin pasar por alto la importancia de algunos logros gubernamentales alcanzados a lo largo del siglo XX en el ámbito de la educación indígena, es necesario señalar que los esfuerzos realizados no han sido suficientes. Según los hallazgos, la educación Primaria Indígena a nivel nacional presenta un fuerte rezago. El olvido político de esta modalidad educativa se expresa en malas condiciones materiales de sus escuelas, carencia de material didáctico, y sobre todo, la insuficiencia de instancias que ofrezcan una sólida formación en docencia a jóvenes de las etnias provenientes de los estados aquí estudiados, que deseen formarse como maestros. Ello ocasiona que el alumnado indígena sea atendido comúnmente por docentes sin un perfil adecuado.

De los cuatro estados estudiados desde precisiones de ENLACE (2013-1016), el que presenta mayores logros en Educación Primaria a nivel nacional es Chiapas y el más bajo Guanajuato. En Educación Primaria Indígena una vez más, obtiene el más alto logro Chiapas, mientras que el más bajo resultó ser Jalisco. Sobre inequidad educativa hacia el interior de los estados, en la educación que se ofrece a indígenas y no indígenas, el de mayor inequidad resultó ser Chihuahua, y el más equitativo Guanajuato.

En cuanto a problemáticas en Educación Primaria Indígena identificadas desde la visión del magisterio participante, y comunes en los estados bajo análisis, están: que el magisterio que atiende la docencia en las regiones indígenas en estudio no domina las lenguas originarias; enfrenta una raquítica formación profesional; además adolece de falta de herramientas didácticas para trabajar los contenidos escolares y de competencias para adecuarlos al contexto. En cuanto al alumnado, los desafíos compartidos por el profesorado para mejorar la práctica educativa en regiones étnicas, está el ausentismo estudiantil y el bajo aprovechamiento escolar.

Por lo que no es arriesgado afirmar que respecto de la Educación Indígena quedan múltiples compromisos por resolver, aquellos que de

manera incesante van pasando de una agenda oficial a otra, sin ser solucionados. Son tareas acuciantes que están ahí pendientes, como un reclamo a los hacedores de políticas públicas y al magisterio, por parte de los grupos humanos étnicos que se encuentran viviendo en condiciones de gran rezago social y económico, clamando por un poco de equidad y de justicia.

1.4 LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE DE PROFESORES INDÍGENAS EN MÉXICO

Aníbal Huizar Aguilar

En este apartado se presenta un análisis de las políticas educativas que han estado presentes en México con respecto a la Formación Docente de Profesores Indígenas. Para esto fue necesario realizar una revisión de los conceptos de política educativa y formación docente con la finalidad de contar con un punto de partida, un referente claro de los asuntos que se están tratando en el presente capítulo. Lo que nos interesa es recuperar cómo el Estado ha considerado la formación docente de los profesores indígenas en nuestro país.

La revisión retomó la política educativa en la formación de docentes indígenas en México, desde la creación de la Secretaría de Educación Pública con José Vasconcelos, hasta las últimas disposiciones en materia educativa que datan del año 2012, con la reforma educativa promovida por el presidente Enrique Peña Nieto. De tal suerte que se identificaron referentes legales, pretensiones formativas y procedimientos empleados en la formación inicial, formación en el servicio, formación continua y la profesionalización docente.

Un punto de partida, los conceptos clave.

Al revisar las conceptualizaciones se hace desde la conciencia de saber que cualquier idea corresponde a posturas específicas en un momento histórico, sin embargo se requiere tener referencias que sirvan de marcos comunes para establecer diálogos y posiciones. Así se retomó el concepto de Política educativa, palabras que permiten reconocer y recuperar los marcos legales que regulan las acciones del Estado en relación a las prácticas educativas sistemáticas, mismas que se manifiestan y pretenden incidir en la sociedad. Se trata de disposiciones legales que enmarcan y determinan el tipo de educación que se debe de promover en un determinado momento histórico. En este sentido Teresa Sirvent la define “...como la acción del Estado sobre la educación sistemática que restringe una concepción de educación permanente como derecho inalienable de todos los ciudadanos a lo largo de su vida”.

Las políticas educativas dibujan las condiciones ideales de la educación que se propone, además, procuran permear las estructuras sociales

al determinar los ideales que se pretenden y al orientar las acciones cotidianas en el ámbito educativo. En este sentido Contreras (1997) advierte que “Las políticas no sólo crean marcos legales y directrices de actuación. También suponen la expansión de ideas, pretensiones y valores que paulatinamente comienzan a convertirse en la manera inevitable de pensar. Al fijar unas preocupaciones y un lenguaje, establecen no sólo un programa político, sino un programa ideológico en el que todos nos vemos envueltos”.

En nuestro país las políticas educativas se llegan a perder en el tiempo, debido a que su aplicación se limita a las pretensiones y proyectos educativos de los gobernantes en curso. En repetidas ocasiones los efectos de las políticas educativas no son los esperados, los tiempos son muy cortos para verificar las nuevas condiciones sociales. Así nos referiremos a la política educativa como el conjunto de leyes, decretos, disposiciones, reglamentos y resoluciones, que conforman la doctrina pedagógica de nuestro país y determinan los propósitos y los procedimientos necesarios para alcanzarlos. Por lo tanto, se presentará la revisión de las disposiciones legales que ha emitido el gobierno mexicano relacionadas con la formación docente de profesores indígenas y algunas pretensiones educativas.

Ahora bien, para comprender el concepto de formación docente de profesores indígenas en nuestro país, se parte de la idea de formación, que bien se pudiera considerarse como un dispositivo, es decir, ofrecer ciertas condiciones para que se dé la formación, o bien, implementar ciertos programas y contenidos de aprendizaje. Sin embargo, se reconoce que no se le puede llamar formación a las condiciones para formar, o a la implementación de programas. La formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión o un trabajo. De acuerdo con las ideas de Ferry (1997), nadie puede formar al otro. El individuo que se forma es quien encuentra su propia manera de formarse, es él quién se desarrolla. Pero formalmente se define a la formación docente como “...un proceso integral, sistemático y permanente que permite a los maestros tener diferentes acercamientos de la realidad de la práctica docente, con la idea de reconstruirla y transformarla” (DGEI, 2011:317). Las maestras y maestros se ven influenciados por las ideales y aspiraciones de los diferentes actores involucrados en la tarea educativa que se expresan en las políticas públicas al respecto, incidiendo en la incorporación de estos y la realidad vivida.

Los sujetos determinan su forma, y en el caso que nos ocupa, se trata de personas que ejercen la docencia y que se forman para tal fin, por ejemplo los profesores que toman la iniciativa para mejorar su desempeño docente e interviene sus prácticas, se afirma que ellos viven procesos de formación, en tanto que el sujeto está buscando su forma de ser docente. Sin embargo, para que esa formación docente permita arribar a las prácticas profesionales que establecen las políticas educativas, no son suficientes las experiencias que se puedan emprender y recrear en el campo de acción de los docentes, se requiere una formación especializada, brindada por las instituciones creadas para tal fin.

La formación docente de los profesores indígenas se concreta en múltiples espacios, que van desde los escolarizados, para quienes tuvieron la oportunidad de cursar una licenciatura en una Escuela Normal o en la Universidad Pedagógica Nacional, hasta quienes han aprendido la docencia en el servicio. En este último caso, los profesores a pesar de no contar con una preparación específica en instituciones escolarizadas tuvieron la necesidad de incorporarse al servicio profesional como profesores indígenas y formarse dentro de la práctica.

Se advierte pues la presencia de una diversidad amplia en torno a la formación de los profesores indígenas, en donde además de las políticas nacionales inciden las políticas locales, así como elementos contextuales, tales como la población indígena, la cantidad de grupos originarios y nativos, la migración, así como los proyectos personales de los sujetos en formación a lo largo de su desarrollo profesional.

El desarrollo profesional de los docentes, considerado como el recorrido personal-profesional, de acuerdo con Julián (2009) se le puede comparar con un sendero que abarca las primeras experiencias vividas como alumnado, pasa por el desempeño de manera profesional de la actividad docente, hasta el retiro del servicio. Dicha representación ayuda a identificar las etapas formativas de los profesores indígenas, puesto que el autor distingue cuatro fases:

Fase de preentrenamiento: se presentan las primeras experiencias vividas como alumnos/as y que son de una importancia extraordinaria. Tiene gran influencia en el desarrollo de creencias.

Fase de pre-servicio: comúnmente se denomina formación inicial, que se realiza en instituciones formadoras de nivel superior, donde el futuro docente adquiere los conocimien-

tos necesarios para abordar la profesión desde los componentes de la formación.

Fase de inducción o iniciación: es lo correspondiente a los primeros años de docencia como profesional, generando mecanismos de supervivencia que se ha denominado como un periodo crítico para el aprendizaje de la enseñanza (Fie-man-Nemser, 1988; Del Villar, 1993).

Fase de servicio: se manifiesta a lo largo de la vida profesional del docente e incluye todas aquellas actividades que persiguen el desarrollo profesional y el perfeccionamiento de la enseñanza, también se le conoce como formación permanente.

Los profesores indígenas de nuestro país se forman bajo diferentes circunstancias. Así se reconoce a los profesores que no recibieron formación formal antes de incorporarse al servicio, antes de contratarse solo participaron en un curso de inducción de duración corta, luego se les asignó un grupo de alumnos para promover la educación básica. En su fase de inducción a la docencia, vivieron su formación en el servicio. También se reconoce la existencia de profesores que concluyeron la fase de la formación inicial en instituciones destinadas para tal fin, como lo son las Escuelas Normales. Algunos otros, siguieron con su preparación al tomar talleres, cursos, diplomados, especialidades que les dieron formación continua, incluso la profesionalización de la práctica en algunas Maestrías y Doctorados. El proceso oficial de formación de los profesores indígenas en México responde al contexto sociopolítico e histórico en que se genera, es decir, no es indiferente a las condicionantes sociales, políticas del momento y espacio en el que se origina.

Revisión histórica de las políticas educativas para la formación de docentes indígenas en México

En una nación que se jacta de reconocer su diversidad cultural y que pretenda cuidar sus manifestaciones culturales, historia y dignidad, deberá de asegurar que sus instituciones brinden el respeto y la garantía de los derechos de los pueblos originarios, el tipo de educación que se promueva deberá de fomentar la educación intercultural, recuperar las lenguas indígenas, ofrecer dicho servicio en la lengua de los pueblos originarios que se atienden, además de promover el estudio de las lenguas indígenas en la población mayoritariamente mestiza.

La formación de profesores indígenas constituye un elemento fundamental en la Educación Pública de nuestro país, puesto que, no se podría cumplir con las disposiciones establecidas en la carta magna si no se cuentan con programas de formación para maestros de los pueblos originarios. Cabría entonces hacernos la pregunta sobre cuál ha sido la política educativa que se ha dictado en torno a la formación de profesores indígenas en México.

La atención a la educación indígena en México ha existido desde el surgimiento mismo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921. Con las Misiones Culturales (1923), que tenían la función de formar maestros para el medio rural e indígena, hasta la creación de la Coordinación General de la Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) en el año del 2001, que continúa hoy con la función de promover la educación intercultural para todos los mexicanos y la educación intercultural bilingüe para las poblaciones de diverso origen cultural y lingüístico. Posteriormente la reforma educativa del 2011 establece con claridad la obligación de los gobiernos nacional y local de brindar una educación intercultural y bilingüe a la población indígena del país, sea cual fuere su condición de ubicación geográfica, de cantidad poblacional, de migración, entre otros. Así como las disposiciones que recientemente se establecieron en el Modelo Educativo 2016.

En la época cardenista (1934-1940), se buscó que el indigenismo se consolidara como una política gubernamental. Sin embargo, el ambiente educativo adquirió una posición más radical por las influencias de los maestros que integran lo que se le denomina Escuela Rural Mexicana, quienes promovieron los principios nacionalistas y los anhelos agraristas. El pensamiento de estos maestros sintetizaba tanto los ideales educativos, como el anhelo de enrolarse en la lucha agraria, política y cultural de los grupos autóctonos (Sariego, 2002).

Durante el periodo presidencial del Lic. Miguel Alemán Valdez (1946-1952) se creó el Instituto Nacional Indigenista, instancia que impulsó a nivel nacional la creación de 20 Centros de Capacitación para indígenas. Estas instituciones surgieron con el propósito de formar jóvenes indígenas para que promuevieran el desarrollo de su propia etnia: “Los promotores eran capacitados en distintas áreas como: salud, desarrollo agrícola, gestoría legal, entre otras; fungían como agentes de cambio e interlocutores entre la comunidad indígena y la sociedad nacional (Franco: 2003: 32)”.

En el año de 1951 se crearon los Centros Coordinadores Indigenistas del Instituto Nacional Indigenista, a los cuales se les asignó la responsabilidad de la formación de los docentes para el medio indígena. Los jóvenes elegidos para ser habilitados como promotores y ejecutar la nueva política educativa eran de las mismas comunidades originarias que serán atendidas, a quienes se les capacita en su propia lengua materna. Impulsaron la educación integral y de alfabetización bilingüe para niños indígenas, fueron los generadores del cambio que se dio a través del INI en los años cincuenta.

En el gobierno de Manuel Ávila Camacho (1941-1946), el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) asumió el compromiso de formar los cuadros magisteriales para la educación indígena, quien asumió a nivel nacional la tarea de la actualización de los docentes. A esta institución asistían maestros de diversos estados de la república, quienes tenían escolaridad de primaria, algunos maestros rurales bilingües con estudios limitados a nivel de secundaria, que fungían como docentes de zonas indígenas o campesinas, a quienes se les otorgó su título de maestros de educación primaria. La modalidad de estudio se dividía en una parte por correspondencia y otra presencial en periodos vacacionales (Hernández, 2000). El IFCM fue sustituido en 1971, por la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM).

En el gobierno de el Lic. Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) se instauró por decreto presidencial la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, un acuerdo publicado en el Diario Oficial de la Federación del 30 agosto de 1973. La tarea que se les asignó fue que a través de los Centros Coordinadores Indigenistas se continuara formando maestros bilingües y promotores culturales en internados indígenas de educación bilingüe que atendía a niños y niñas, denominados en este momento Centros de Integración Social (CIS). En el mandato de Echeverría, los centros coordinadores indigenistas aumentaron de 12 a 70.

En 1978 en el gobierno del Lic. José López Portillo (1976-82), se creó la Universidad Pedagógica Nacional como alternativa enfocada a elevar la calidad de la educación en México, a través de la superación profesional del magisterio en servicio que contaban con normal básica o bachillerato. Desde sus orígenes se generaron diversos programas, no obstante es el de 1990, específicamente la licenciaturas en Educación Preescolar y

Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI '90), que atendía las necesidades de profesionalización de docentes de educación indígena.

En 31 de octubre de 1988, con el Lic. Miguel de la Madrid Hurtado, se decretó el Acuerdo 146 mediante el cual se creó el Centro de Bachillerato Pedagógico, que se dedicó a atender población bilingüe, esto como respuesta al compromiso asumido en el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988, consistente en la ampliación de los servicios educativos a todas las comunidades ubicadas en contextos rurales e indígenas del país; impulsar la educación indígena en armonía con la cultura y el entorno característico de cada etnia. La magnitud de la tarea, exigió formar un número suficiente de maestros especializados para el medio rural e indígena; racionalizar los servicios asistenciales y propiciar la participación activa de las comunidades en los procesos educativos. Se consideraba que la formación de profesores demandaba planteles de bachillerato pedagógico, como puente de ingreso a las escuelas normales para personas bilingües en las regiones habitadas por los grupos indígenas, pero debido a la ausencia de estas instituciones formadoras de docentes en varias regiones del país, los jóvenes egresados de esta institución tuvieron la oportunidad de ejercer la docencia.

En el año de 1989, se identificaron nuevas acciones gubernamentales en la formación de maestros, así se fusionaron la Dirección General de Educación Normal y la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento, denominando a la nueva institución, Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM), a la que se le asignan las funciones de formación y actualización del magisterio, a través de los Centros de Actualización del Magisterio (CAM) en los estados, así como de las Normales existentes. (SEP 2003:105). La Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, a través del CAM, abrió al profesorado la oportunidad de formalizar su perfil docente dentro de la educación básica y certificar su desempeño.

Al entrar en vigor el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación (1992), propuesta en el periodo del C. Presidente de la República Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), permaneció como prioridad en el Estado la educación para los pueblos autóctonos. La educación bilingüe abrió paso a la interculturalidad, una alternativa educativa que, según la propuesta, trasciende el rescate de la cultura y propone una educación que vaya en busca de la equidad y el beneficio mutuo de los

pueblos que comparten un espacio geográfico, conocimientos y valores.

Estas pretensiones se llevaron al pleno y se autorizó una modificación a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En el artículo 2º menciona el carácter pluricultural, refiriéndose específicamente a la existencia de pueblos indígenas existentes antes de la colonización y que guardan una identidad propia como pueblos originarios (CPEUM, 1992). La modificación a la Carta Magna implicó una serie de cambios, reformulaciones y ajustes del Estado en su relación con los pueblos indígenas expresados especialmente en la conformación y funcionamiento del Sistema Educativo Nacional, por lo que en el inciso b) del mismo artículo, se asentaron las bases para abatir el rezago, garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, así como el acceso a los niveles educativos, medio y superior, con la creación de un sistema de becas. Asimismo, el desarrollo de programas educativos de contenido regional donde se reconociera la riqueza cultural y se promoviera el respeto y conocimiento de las diversas culturas. A su vez, en el artículo 3º constitucional se estableció la igualdad de derechos para todos los mexicanos, evitando privilegios por raza, sexo, religión o condición social.

En el periodo del Lic. Ernesto Zedillo Ponce de León, se realizaron modificaciones a la Ley General de Educación, la cual plantea en su Artículo 7, fracción IV que se deberá “Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Los hablantes de lenguas indígenas tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español.” Asimismo, en el Artículo 8 se plantea, entre otras cosas, que “El criterio que orientará (...) la formación de maestros de educación básica se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios” (LGE, 1998).

A principios del siglo XXI y bajo la presión social de dar respuesta a las demandas de educación intercultural para los pueblos autóctonos, el gobierno federal continuó sin asumir el compromiso de crear nuevas normales indígenas. Ante esta urgencia desatendida y como una medida paliativa, a partir de 2005, estando al frente de la república el Lic. Vicente Fox Quezada (2000-2006), se decidió que a nivel nacional las normales no indígenas ofrecieran la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB), como estrategia

para impulsar la interculturalidad. En las últimas décadas, además las maestrías profesionalizantes en interculturalidad empiezan a ser ofertadas en múltiples universidades. No obstante, dadas las distancias geográficas entre las comunidades que atienden y los espacios educativos donde se ofrecen estos posgrados, resultan inaccesibles a la mayoría de los jóvenes o maestros de las etnias. Se observa la necesidad de establecer modalidades a distancia o bien, que un grupo de asesores se traslade periódicamente a las poblaciones indígenas para atender a los grupos de maestros y maestras interesados en cursarlos.

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (ProNaE, 2001-2006) se menciona de manera transversal, a lo largo de todo el documento, la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. En lo que respecta a la formación de los docentes, se advierte en dos de sus apartados que el docente es la figura primordial en el avance de cualquier programa educativo sostenible, por lo que se establecen varias acciones para apoyar a los docentes ubicados en zonas indígenas y de alta marginación para que puedan contar con las mejores condiciones para realizar su labor educativa.

Como una de las respuestas del sistema educativo a las consideraciones anteriores, así como a las metas trazadas por acuerdo del Ejecutivo Federal, en el año 2001 se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública que se le asignó, entre otras funciones, la de coordinar las acciones que concretizaran la política en una mejor educación para los pueblos indígenas.

Otro aspecto importante es la emisión de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, vigente desde marzo de 2003, donde se señala que tanto las lenguas indígenas como el español, son lenguas nacionales, por lo que el Sistema en general, y el Sistema Educativo en especial, deben realizar acciones para asegurar su desarrollo y revitalización en los ámbitos comunitario, municipal, estatal y nacional.

En el periodo presidencial del Lic. Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012), la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), implementa una estrategia de formación inicial para jóvenes interesados en ingresar al ámbito de la educación indígena, el cual se reconoce como Proceso de Inducción a la Docencia (PID) "... a través del Taller de Inducción a la Docencia para el medio indígena, que es

propiamente una etapa de capacitación para los aspirantes a docentes que sin contar con un perfil profesional como egresados de licenciatura, se incorporan al trabajo docente. (DGEI, 2011:292). Con estos talleres se pretendió que los futuros maestros y maestras que atenderían alumnos de grupos étnicos, se habilitan para enfrentar las dificultades que surjan en el ejercicio de su práctica docente. Sin embargo, continúa pendiente la tarea de establecer instancias creadas ex profeso para la formación de maestros de regiones étnicas.

Hasta el ciclo escolar 2014-2015, los esquemas que habían regido las exigencias de profesionalización del magisterio de educación básica a nivel nacional eran los parámetros de carrera magisterial y los cursos de actualización ampliamente difundidos en los últimos años.

Con la reforma implementada en el sexenio del Lic. Enrique Peña Nieto (2012 – 2018), los criterios de selección del docente se establecen mediante un mecanismo diferente. La Ley General del Servicio Profesional Docente (2013), plantea en su Artículo 7, Fracción IV, que el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), tiene la competencia de autorizar los parámetros e indicadores que establecen las secretarías en los estados para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia, así como las etapas, aspectos y métodos de evaluación obligatorios. Por lo que las autoridades educativas estatales tienen la competencia para establecer los perfiles de ingreso para los maestros de educación indígena, siempre y cuando sean autorizados por el INEE.

En los requerimientos del concurso de oposición para aspirantes a docentes de educación indígena (SEP, 2015), se les exige cumplir con diversos parámetros, como conocimiento de enfoques educativos, de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos, del marco normativo de la educación. Por otro lado, deben tener la capacidad para acceder a textos especializados, además de habilidades culturales y lingüísticas para relacionarse con sus alumnos, los padres de familia y, en general, con el contexto comunitario en el que labora. ¿En qué instancias estatales se prepararán los maestros que atenderán en los próximos años la educación indígena de los rarámuris?, ¿Cómo accederán los bachilleres al dominio de los parámetros requeridos gubernamentalmente? Situación grave, ante la inseguridad laboral que con la nueva legislación enfrenta el campo de la educación básica.

La formación inicial docente indígena en Instituciones formadoras de docentes.

Las Escuelas Normales son instituciones dedicadas a la formación de docentes, mismas que fueron apareciendo de manera esporádica a lo largo del siglo. Existen diversos tipos, como las denominadas Beneméritas y Centenarias, las Rurales, los Centros Regionales, las Experimentales y las Particulares o incorporadas. En sus inicios no contaban con el respaldo del gobierno, pero la necesidad de formar a nuevos maestros llevaron a que se autorizara su creación con objetivos específicos. Son precisamente estas, las que empiezan a jugar un papel esencial en el impulso de la educación intercultural en la nueva política educativa.

Estas instituciones se rigen por programas que son de carácter nacional. Sin embargo, en cada uno de los estados se encuentran particularidades en su operación, dependiendo de la cantidad de grupos originarios en cada estado, así como la población que se atiende. Así en Michoacán nació en 1995 la Escuela Normal Indígena, reconocida oficialmente hasta el 2003; en Oaxaca se crea en 1999 la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural, y en Chiapas aparece en el 2000, la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe en San Cristóbal de las Casas. Todas ellas desde sus orígenes se esfuerzan por mantener un programa propio, pero finalmente el gobierno termina por imponerles los esquemas nacionales de las normales no indígenas, bajo el pretexto de homogeneizar dichos programas.

Las escuelas normales del país dependen directamente de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), instancia cuya misión es proponer y coordinar las políticas educativas de educación superior para las instituciones formadoras de docentes a fin de lograr óptimos niveles de calidad y cobertura, así como su integración a las necesidades de la educación básica del país. La DGESPE es quien promueve la aplicación de planes de estudio con carácter nacional en cada una de las licenciaturas que se ofertan para la formación inicial de docentes de educación básica, entre las que se tienen las licenciaturas en Educación Primaria, Educación Preescolar, Educación Física, Educación Especial, Educación Primaria Intercultural Bilingüe y Educación Secundaria.

Los profesores indígenas que en este momento se encuentran laborando y que tuvieron la fortuna de contar con formación inicial en alguna escuela normal, es altamente probable que lo hayan hecho con los Planes

de Estudio 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria y 1999 de la Licenciatura en Educación Preescolar.

Los Planes de Estudio 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria y 1999 de la Licenciatura en Educación Preescolar, definidos en los Acuerdos Secretariales 264 y 268 respectivamente (SEP: 1997), pretendían promover competencias que definen el perfil de egreso. Se agrupan en cinco grandes campos, y solo el numeral V toca asuntos de la diversidad e interculturalidad. En el inciso a) Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad, y acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo. Son ofertas educativas que no hacen propuestas específicas para atender la diversidad étnica y cultural de nuestro país, se trata de diseños pensados para la formación de profesores mestizos.

Las Escuelas Normales de acuerdo con la Ley General de Educación, fueron las instituciones que tenían la rectoría en la formación inicial de docentes, pero esta situación cambió a partir de la Reforma Educativa promovida en la administración del presidente de la república el Lic. Enrique Peña Nieto, en la que se señaló que son una opción más de formación. En ese marco reformista, aparecieron los Planes de Estudio 2012 para la Educación Normal.

Los planes de estudio se ofertan actualmente para las licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar, así como Primaria y Preescolar Intercultural Bilingüe se les denomina Planes de Estudios 2012 (SEP, 2012e). En estas propuestas se deja ver un esfuerzo por parte de la DGESPE para atender la tarea pendiente de la formación docente para la interculturalidad bilingüe. Sin embargo, son pocos estados que tienen esta oferta educativa. Los jóvenes que desean prepararse para docentes deberán hacerlo en las licenciaturas de Educación Preescolar o Educación Primaria, 2012.

En los acuerdos secretariales del gobierno de México, se autoriza los programas nacionales. Así se pudieron identificar el denominado 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la formación de maestros de Educación Primaria; 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar; 651 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria Intercultural Bilingüe; y 652 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar Intercultural Bilingüe Licenciatura en Educación Preescolar Intercul-

tural Bilingüe. Todos plantean Competencias genéricas y profesionales con unidades o elementos que describen lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo y señala los conocimientos, habilidades y valores involucrados en los desempeños propios de su profesión.

Se plantea con claridad que en sus competencias genéricas deberá actuar con sentido ético, respetar la diversidad cultural, étnica, lingüística y de género. Mientras que en las profesionales plantea propiciar y regular espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación. Atiende la diversidad cultural de sus alumnos para promover el diálogo intercultural.

En estas opciones de formación se incluyó en los discursos la atención a la diversidad cultural, étnica, lingüística y de género, así como la regulación de espacios incluyentes. Sin embargo, al comparar los Planes de estudio para mestizos y los que se supondría se ofertarían para formar profesores indígenas, se encontró que los cuatro tienen el mismo perfil de egreso.

Los cambios existentes se encontraron en la malla curricular. En los cuatro planes de estudio, los cursos están organizados en trayectos formativos, los cuales son: psicopedagógico, preparación para el aprendizaje y el desarrollo, lengua adicional y tecnologías para la información y la comunicación, cursos optativos y práctica profesional. Para las licenciaturas interculturales bilingües de preescolar y primaria solo se agrega el trayecto denominado lenguas y culturas de los pueblos originarios.

Nuestro país manifiesta diversidad cultural en sus 32 entidades que conforman la república. En cada una de ellas existe un Departamento o una Secretaría de Educación Local, que dispone sus políticas para atender la formación de profesores indígenas, bajo el discurso de atender a las necesidades de la diversidad étnica de su población. De esta manera se pueden citar ejemplos, como el caso del estado de Jalisco en donde se reconoce la existencia de dos grupos originarios los Nahuas y los Wixárikas. Para su atención existe la Dirección General de Educación para la Equidad y Formación Integral a la cual pertenecen la Dirección de Educación Indígena (DEI), la Dirección de Educación Inicial y la Dirección General de Programas Estratégicos que, entre otros, tiene a su cargo el Programa Escuelas de Calidad y el Programa de Acciones Compensatorias para Abatir el Rezago de Educación Inicial y Básica, todas relacionadas con la educación de las comunidades indígenas. Sin embargo, a pesar

de contar con población de este tipo, nunca se ofertaron las Licenciaturas en Educación Preescolar o Primaria Intercultural Bilingüe, los jóvenes que aspiran a formarse para la docencia deberán hacerlo en alguna escuela normal con Planes de Estudio para los mestizos, como es el caso de la Escuela Normal Experimental de Colotlán, ubicada en la región norte, lugar donde se encuentran los territorios de los Wixarikas, o bien en el Centro Rural de Educación Normal, ubicado en Ciudad Guzmán, cerca del lugar donde han vivido algunos asentamientos Nahuas.

Se identificó la existencia de las Escuelas Normales Indígenas en otros estados de la república, mismas que nacieron con la aparición en Michoacán en el año de 1995 de la primera institución de este tipo, pero reconocida oficialmente hasta el 2003. En Oaxaca se creó en 1999 la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural y en Chiapas apareció en el 2000, la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe en San Cristóbal de las Casas. Todas ellas desde sus orígenes se esforzaron por mantener un programa propio, pero finalmente el gobierno termina por imponerles los esquemas nacionales de las normales no indígenas, bajo el pretexto de homogeneizar dichos programas, pero quizá lo que en realidad se busca, es seguir imponiendo la ideología del Estado (Velasco y Jablonska, 2010).

A partir de 2005, estando al frente de la república el Lic. Vicente Fox Quezada (2000-2006), se decide que a nivel nacional las normales no indígenas ofrezcan la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB), como estrategia para impulsar la interculturalidad. En el estado de Chihuahua, la Escuela Normal Experimental Miguel Hidalgo ubicada en Hidalgo del Parral, Chihuahua, en el 2010 incorpora dentro de sus programas la LEPIB (Velasco y Jablonska, 2010). No obstante, dadas las distancias geográficas entre las comunidades que atienden y los espacios educativos donde se ofrecen las opciones de formación docente, resultan inaccesibles a la mayoría de los jóvenes o maestros de la etnia tarahumara. Se observa la necesidad de establecer modalidades a distancia o bien, que un grupo de asesores se traslade periódicamente a las poblaciones indígenas para atender a los grupos de maestros y maestras interesados en cursarlos.

Formación docente en el servicio educativo para profesores indígenas

Por su parte, la Universidad Pedagógica Nacional cuenta con 76 unidades en la República Mexicana. Las unidades y las subsedes buscan

responder a las necesidades estatales y regionales del magisterio y del sistema educativo nacional.

La UPN cumple con tres funciones fundamentales: Docencia, Investigación y Difusión de la cultura. Ofrece los servicios de formación en el servicio, y su oferta académica se desprendió de los Plan de Estudios de las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena, aunque se reconoce que en otro momento histórico se ofertó la Licenciatura en Educación Indígena.

Los programas educativos que se brindan con los denominados Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena Plan 1994, pretenden formar profesionales de la docencia con grado académico de licenciatura, capaces de elaborar propuestas pedagógicas congruentes con la situación de los pueblos indígenas, en un proceso que implica la transformación de su práctica docente y el reconocimiento de la diversidad cultural, lingüística y étnica. En cuanto a las competencias se encontró que señala 15 atributos, y que la gran mayoría están relacionados con la interculturalidad.

La modalidad de trabajo es semiescolarizada, los profesores acuden a las sedes que se les ofertan para trabajar en periodos cortos que se programan en los recesos del Calendario Oficial de la SEP. Así realizan actividades presenciales en los periodos vacacionales denominados verano, Semana Santa y Fiestas decembrinas. Las jornadas con mayor duración las concretan en verano.

La formación que se promueve en la Universidad Pedagógica Nacional no es garantía para atender las necesidades de la etnia, ni de los enfoques de la educación intercultural. No obstante que la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar para el Medio Indígena ofrece un perfil de egreso que incluye habilidades relacionadas con la atención a la diversidad étnica y cultural desde los procesos de la intervención de la práctica docente, como se muestra en los rasgos del perfil de egreso del Plan 1990.

No se pone en tela de juicio la capacidad y el trabajo que se realiza en la Universidad Pedagógica Nacional, quienes ante el reto han asumido ofrecer formación a los profesores, pero los diseños de estos planes de estudio tienen fundamento en el multiculturalismo, no en la interculturalidad.

La formación continua para los profesores indígenas

Los cursos se constituyen como espacios de trabajo que permiten a los docentes y directivos de Educación Básica, adquirir las competencias necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos, reflexionar en colectivo sobre sus resultados educativos, así como diseñar y desarrollar estrategias que mejoren dichos resultados. De acuerdo con la Dirección General de Formación Continua para Profesionales de la Educación, cada uno tiene una caracterización específica que determina su conceptualización y operación, como lo son: el Curso Básico de Formación Continua, los Cursos de Actualización, Cursos de Actualización con Valor Escalafonario, Diplomados presenciales, Talleres breves y Ofertas de Formación Continua relacionadas con el dominio y uso pedagógico de las TIC's.

El Curso Básico de Formación Continua se llevaba a cabo al inicio de cada ciclo escolar. El que se ofertó en el 2015 pretendía sensibilizar al personal docente en torno a la necesidad de fortalecerse académicamente sobre las prioridades educativas nacionales, reformas curriculares de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, así como brindar elementos para la identificación de sus necesidades específicas de formación. Se oferta de manera conjunta con los niveles de Educación Básica desde una perspectiva articulada y homogénea.

En cuanto a los cursos de actualización, son programas que inician propiamente la formación específica de los diversos destinatarios en función del nivel, modalidad y/o asignatura en donde se desempeñan cotidianamente. Estos cursos se imparten de manera presencial y tienen una duración de 30 a 40 horas. Se buscaba contribuir al fortalecimiento de las competencias docentes específicas y necesarias para el ejercicio de su función (maestro frente a grupo, directivo o de asesoría técnico-pedagógica). Por otra parte, estos espacios de formación buscaban apoyar también a aquellos docentes que deseaban participar en los Exámenes Nacionales para la Actualización de los Maestros en Servicio (ENAMS) y/o con referentes básicos para acceder, posteriormente, a programas de formación que aborden con mayor profundidad las temáticas planteadas en estos espacios formativos.

Existían otras opciones tales como: a) Cursos de actualización con valor escalafonario, definidos como programas dirigidos a los docentes, directivos y personal en funciones técnico pedagógicas de educación básica con el propósito de contribuir al mejoramiento de la calidad de la

educación y fortalecer su práctica profesional; b) Diplomados presenciales que tienen la finalidad de fortalecer las competencias profesionales y van dirigidos a los colectivos y los docentes de Educación Básica y Media y Superior; y c) Los Talleres Breves de Actualización (TBA), definidos como programas de estudio que permiten a los docentes, directivos de educación básica y personal de apoyo técnico pedagógico, reflexionar en colectivo y profundizar en un aspecto o tema muy específico relacionado con los contenidos y los enfoques propuestos en los planes y programas de estudios vigentes para la Educación Básica.

Las alternativas de formación no dan respuesta efectiva a las necesidades de los docentes. Se considera que es necesario que la formación inicial y continua de los profesores aborde la atención a la diversidad como un elemento configurador de la escuela. Así mismo que los profesores deberían ser vistos como el principal agente en la intervención educativa: sin contar con ellos, cualquier proyecto destinado al fracaso.

Algunas reflexiones finales

La política educativa en México se ha orientado a la consolidación de un proyecto de nación homogénea. Ante ello, los programas nacionales para la formación de profesores en México han sido elaborados de acuerdo con los requerimientos establecidos por dichas políticas. A partir del año 1992, México se reconoce como país multicultural y plurilingüe, lo que lo ha llevado a desarrollar una serie de cambios del propio sistema educativo, así como de las leyes y programas que se derivan de ellos.

En ese sentido, Mena (citado por Muñoz, 2002:106) expone en torno a las políticas educativas en contextos indígenas mexicanos: “Podríamos afirmar que se ha avanzado (como siempre) en el terreno de las políticas, desgraciadamente se sabe que este nivel puede congestionarse de retórica, impidiendo que las realidades sociales de estos grupos sean impactadas cualitativamente por estas disposiciones legales.” Los principios propios de las políticas educativas indigenistas a lo largo del siglo XX manifiestan contradicciones entre lo real e ideal, el discurso y la práctica, lo que se promete y lo que se cumple, lo que realmente se ofrece y los fines que se buscan. Se tiñen de posturas positivistas impasibles al rezago social y explotación que enfrentan los grupos étnicos. Otras veces plantean visiones más radicales, críticas y transformadoras, discursos forzados a los que históricamente se cuestiona su concreción.

Pese a ello, las políticas educativas cobran relevancia. En ellas subya-

cen los ideales del Estado en este ámbito y demarcan los lineamientos o derroteros que guiarán el quehacer de la práctica educativa. Empero, para cobrar vida una política educativa demanda la participación del magisterio, el cual pasa a jugar un papel central por ser el nexo entre los ideales del Estado y su concreción. Los requerimientos que el Estado enfrenta para dar respuesta a las necesidades y demandas de educación indígena en educación básica están mediatizados por los procesos de formación y los perfiles profesionales de los docentes a los que se ha apostado gubernamentalmente.

La implementación de una política educativa no es una tarea simple y mecánica. Al contrario, enfrenta fuertes exigencias. Al docente se le requieren competencias profesionales. A lo anterior, hay que sumarle que las exigencias son aún más fuertes por el rezago en que actualmente se encuentra la educación indígena en nuestro país. En virtud de esto, el gobierno no sólo tiene el reclamo social de legislar a favor de la educación, sino que paralelamente enfrenta el compromiso de crear las condiciones propicias para que las propuestas educativas funcionen, asumiendo la educación como un derecho y bien social, y no una mercancía.

1.5 FORMACIÓN DOCENTE. ALGUNAS CONSIDERACIONES PARA SU INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS

Nancy Leticia Hernández Reyes
Rigoberto Martínez Sánchez

Introducción

Iniciamos este capítulo abordando el concepto de formación desde distintas perspectivas. Dicho análisis se va perfilando consecuentemente hasta vincular la formación con la educación y los diferentes proyectos que han tenido como foco central al ser humano, tanto en su constitución como en las dimensiones que lo conforman. Un segundo análisis nos lleva a reconocer la importancia de la formación –inicial y permanente– para la práctica profesional de los docentes, pues son ellos quienes ponen en acción los currículo para conseguir los propósitos formativos según cada proyecto de nación y para enfrentar los retos que la sociedad actual les va imponiendo. Las reflexiones finales nos llevan a pensar la formación docente con aquellos profesores que trabajan en contextos indígenas, para quienes los procesos formativos por los que han atravesado, poco les han ofrecido para desempeñarse con éxito en estos contextos tan adversos.

Sobre el concepto de formación

Cuando hablamos de formación en el ámbito educativo podemos hacer referencia a diferentes concepciones, desde las filosóficas, cuya cuna occidental la encontramos en la antigua Grecia, hasta las concepciones más actuales y críticas del término.

El recorrido empieza en la Grecia antigua donde se consideraba formación al hecho de que los hombres hubieran desarrollado una serie de habilidades para la vida política en sociedad. Aunque en esa época no se hablaba propiamente del concepto de formación ni se le vinculaba con los procesos educativos propiamente dichos, se hacía referencia a “un proceso de construcción consciente”, que de acuerdo con Espinoza (1989:78), es básico en la constitución del concepto que se encuentra en constante construcción.

El término formación también estuvo asociado a la “paideia”. Para Villalpando (2000) el término “paideia” utilizado por los griegos significa el proceso integral de la formación humana, que conjugado con la

concepción del areté como fuerza, energía, actividad y virtud, significaba entonces el areté del cuerpo y del alma. De esta manera se entendía a la formación como instrumento del desarrollo cultural. Históricamente se identifican cuatro grandes momentos cuyos fines educativos eran: el areté agonal (formación para la guerra); el areté personal (formación de individualidades); el areté política (formación de los ciudadanos); y, el areté encíclica (formación del sabio universal).

Más adelante, Gadamer (1991) en el más amplio sentido del término y basado en un análisis realizado con las ideas de Hegel y Hemholtz, afirma que la formación se refiere a “algo más elevado y más interior, es decir, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter” (:39). En este mismo sentido, pero situando ya el concepto de formación en el ámbito educativo, Díaz (1991) refiere que “la formación en última instancia es un problema que se refiere a la adquisición de conocimientos y destrezas, [pero además] a la asunción de un conjunto de valores, así como al acceso a la cultura [...] y a la reconstrucción histórica que de la misma puede hacer sólo el hombre” (:58).

Este breve recorrido se complementa con el argumento de Carrizales (1991) con respecto a que la formación se localiza en el sujeto y no fuera de él; es decir, ni en las políticas educativas, ni en los proyectos curriculares, pues estos sólo contienen propuestas de formación, pero “la formación radica en la experiencia de cada sujeto, en sus saberes, valores, formas de razonar, en sus afectos y emociones” (:33).

Del mismo modo que Freire (1973) afirmaba que nadie educa a nadie, nadie forma a nadie; formación y autoformación parecieran ser parte del mismo proceso. Sin embargo, para Freire significaba “la educación para la libertad [lo que] implica constante y permanentemente, el ejercicio de la concientización tornándose hacia sí misma y su relación con el mundo” (citado por Torres, 2001: 43-44), de esta manera afirma también que nadie puede liberar a otros, pero “los hombres no pueden liberarse solos, a sí mismos, porque los hombres se liberan a sí mismos en común” (:48). La formación o autoformación más bien se refiere a un formar-se con otros y en otros a través de la concientización y la comunicación. El conocimiento no se transmite del que se juzga sabio, hacia aquellos que se juzgan no sabios; el conocimiento se constituye en las relaciones hombre-mundo, en las relaciones de transformación y se perfecciona en la problematización crítica de estas relaciones (Freire, 1973); [la concienti-

zación] “permite a los individuos apropiarse, críticamente, de la posición que ocupan con los demás en el mundo. Esta apropiación crítica, los impulsa a asumir el verdadero papel que les cabe como hombres: la de seres sujetos a la transformación del mundo, con la cual se humanicen” (Freire, 1973: 39-40).

De la misma forma Gadamer (2000) explicaba que “la educación es educarse, [...] la formación es formarse” (:11); asumía la idea del “sentirse en casa” como la situación de autoaprendizaje más sublime en la que el ser humano encuentra gratificación y satisfacción al buscar por él mismo lo que no entiende, y al encontrarlo está “orgulloso y radiante”, así, “nos educamos a nosotros mismos, [...] uno se educa y que el llamado educador participa sólo [...] con una modesta contribución” (:15). En este proceso de educarse y de formarse, la comunicación juega un papel trascendental pues “cumple este proceso del llegar a estar en casa que yo designaría con el mayor énfasis como la idea directriz de toda clase de educación y de formación” (:17).

La reiterada forma de ver a la formación como un proceso individual ha llevado también a concebir distintos ámbitos implicados de forma separada. Los ámbitos a los que generalmente se alude de manera diferenciada con respecto a la formación, son el ámbito personal y el ámbito profesional, como aspectos o procesos separados. Contrario a ello, Carrizales (1991) menciona que dichos ámbitos poseen su espacio y su tiempo imbricados, por ello la formación “es un proceso que se realiza en diversos ámbitos que integran, en la experiencia, la formación personal y profesional” (:34); así el ámbito de la formación es multidimensional.

Por su parte, García Carrasco y García del Dujo (1996), señalando lo contrario, aluden a que en el individuo, “la acción que produce la ‘experiencia’ es aquella que alcanza el centro de su interés o que se aproxima a él” (:61); por ello considera importante la distinción entre lo que es la formación personal y la formación profesional, pues la primera “produce la acción del hombre en el mundo de la vida que pone el ser en cuestión” (:62); y, la segunda, “propone una cuestión de ser desde fuera” (:62), por lo tanto, agregan, que la intención de toda propuesta curricular es tratar de ingresar al campo de los intereses de las personas.

Carrizales más acorde con Gadamer en el sentido de que la formación es un movimiento interior del ser humano, planteamiento enriquecido por Freire como un proceso que se realiza a su vez “con otros”, menciona que aunque existan intereses externos al individuo planteados como ob-

jetivos, estos también provienen de una reflexión interior: “la formación no conoce objetivos que le sean exteriores [...] la formación no puede ser un verdadero objetivo; ella no puede ser querida como tal si no es en la temática reflexiva del educador” (Gadamer, 1991:40).

Willmann (citado por Sarrañana, 1989) menciona que “la formación comparte con la instrucción el ofrecimiento de un contenido, pero excede a la simple adquisición de conocimientos o de destrezas en el sentido que convierte la materia transmitida en un elemento libremente disponible y fecundo espiritualmente” (:41); así, la formación es vista como parte del proceso educativo y no debe confundirse con este, pues la educación es más bien un proceso permanente que no termina nunca.

Han sido muchas las discusiones teóricas surgidas acerca del concepto de formación; sin embargo, situándonos en el contexto actual y específicamente en la formación universitaria, ha tomado matices que se refieren a necesidades ocupacionales y profesionales. Al respecto Meneses (2002) menciona que “el *bildung*¹⁵, la formación, en manos de la mentalidad sajona caminó como engranaje perfecto, se transformó empobreciéndose –*formation*–, se convirtió en preparación profesional y laboral” (:55). La idea de una formación integral más cercana a la mentalidad humanista se redujo considerablemente con el apogeo de la universidad moderna, aquella que busca la profesionalización más que un cultivo de una personalidad múltiple, multidiversa.

En otras palabras, existe un alejamiento y un rompimiento entre el concepto de formación con carácter más práctico, del construido históricamente y que representaba en términos hegelianos un acercamiento del hombre con la cultura, esa que consideraba que sólo “el hombre es el único ser que puede tener conciencia de sí mismo, y al mismo tiempo es el único sujeto capaz de reconstruir una visión histórica sobre sí mismo” (Díaz, 1991: 59).

Lo cierto es que al referirnos al término formación, esta implica un cambio. Carrizales (1991) se refiere más bien a una dimensión de continuidad, funciona como proceso de adaptación del sujeto a los ámbitos (personal y profesional) para hacerlo madurar, es decir, para hacer suya

15 Término alemán para denominar o referirse a la formación, la cual “significa también la cultura que posee el individuo como resultado de su función en los contenidos de la tradición de su entorno. *Bildung* es, pues tanto el proceso por el que se adquiere cultura, como esta cultura misma en cuanto patrimonio personal del hombre culto (...) estrechamente vinculado a las ideas de enseñanza, aprendizaje y competencia personal” (n. del t. En: Gadamer, 1991:38). Para ampliar el conocimiento sobre este término ver: M. Müller, *Bildung*, 1958.

la racionalidad del otro, de que aspire en cierta forma a lo que socialmente se tiene entendido como éxito. Pero ante esta dimensión de la formación que más bien es adaptación, se plantea otra, la dimensión de ruptura, la cual “implica el cambio de las estructuras subjetivas-objetivas que producen la experiencia” (:45), lo cual quiere decir que existen momentos en los que, en lugar del cambio por adaptación o por llegar a alcanzar el modelo de lo que debemos ser, se dan procesos de duda, confusión, indagación y creación, motivados por una forma distinta de mirar lo cotidiano: “la ruptura es discontinuidad, lo que significa dejar de pensar en lo que he pensado y dejar de pensar como he pensado” (:47).

Carrizales (1991) denomina a este tiempo -el de ruptura- como el más idóneo para los procesos formativos, ya que el cambio está orientado por una intención transformadora. No obstante, precisa que toda formación deviene en adaptación, por ello es necesario acortar los tiempos entre ruptura y ruptura, donde ese tiempo sea más bien una etapa de consolidación de la razón y de preparación para nuevas rupturas.

Vista así, la formación es algo más que un proceso de adquisición de habilidades y destrezas para desempeñar determinadas actividades, concepción que encierra una visión de la formación como mero adiestramiento. En otro sentido, a favor de una formación cíclica que no implica añadiduras, sino enriquecimiento de rupturas y de uniones, una forma de hacerse en las idas y en las vueltas de la experiencia. Semejante visión nos conduce a la autonomía y a las fuerzas que impulsan a esa autonomía. Además, da pie a conjuntar otras dimensiones culturales como la tradición, por ejemplo.

Posiblemente podemos hallar relación con las siguientes líneas de Gadamer cuando menciona que:

Formar no es hacer. La formación está estrechamente vinculada a la representación de aquello para lo que algo se forma, de tal modo que ahora es así y sólo así. La formación no significa, por lo tanto, desarrollar ciertas capacidades como habilidades. La capacidad de apretar el botón correcto en el momento adecuado, y de ese modo adecuarse al servicio de un proceso de producción, es ciertamente una habilidad y una capacidad que debe ser constantemente aprendida y debe ser dominada perfectamente. Cuando se trata de formación, no se trata de esta posibilidad de formar destrezas, sino que se trata de que uno sea de tal forma que se pueda

servir con sentido a las propias capacidades. La formación no es, por tanto, intercambiable con el aprendizaje de destrezas. Éstas son cosas necesarias y nuestra educación debería desarrollar las capacidades de nuestros sentidos de manera más razonable y perdurable que la forma en que se lleva a cabo en el sistema social controlado por los intereses políticos y económicos de la sociedad industrial (1991: 128-129).

März (2001) ilustra de manera más clara la crisis del concepto de la formación refiriéndose a ella en el mismo sentido que Gadamer, al afirmar que “la formación, concebida como ‘orientación fundamental del ser humano’ (intelecto, voluntad y sentimiento) hacia la totalidad del ser’ (M. Müller, *Bildung*, 1958) ha sido objeto de una desvalorización progresiva al convertirla en una preparación especializada de aptitudes individuales para desempeños o funciones plenamente determinados” (: 102).

Contrario a esa preparación especializada de aptitudes a la que critica März (2001), también se encuentra la postura de Imbernón (1998) quien plantea que la formación es algo más que adiestramiento, es “introducir un componente artístico, cultural e intencional a la acción” (: 11). De esta manera la formación –refiriéndose a la formación profesional- engloba, en un sentido más amplio, diversos componentes, tales como la cultura, el contexto, el conocimiento disciplinar, la ética, la competencia, entre otros.

En el mismo sentido, Honoré (1983) menciona que la formación concierne al porvenir del hombre y se refiere a actividades con significación política y social pues son objeto de una organización en el plano profesional e institucional. Por consiguiente, la formación debe ser la búsqueda de las condiciones para que un saber recibido del exterior se interiorice, se supere y, posteriormente, se vuelva a exteriorizar bajo una nueva forma, enriqueciendo con significado, una nueva actividad. Procesos a los que Carrizales (1991) denomina de ruptura- adaptación- consolidación- nueva ruptura.

García Carrasco y García del Dujo (1996) al respecto dirían que “la acción produce una ‘movilización’ de la personalidad (un proceso correlativo a lo que los cognitivistas denominan reestructuración en el aprendizaje significativo) que se reorganiza –en tanto que sistema comportamental- y se recompone y se redispone para seguir actuando” (: 61); sin embargo, únicamente lo hacen refiriéndose a la formación como

adquisición o aprendizaje de habilidades y destrezas necesarias para el desempeño de una profesión.

Por lo tanto, podemos entender que la formación no es algo que se pueda adquirir sino, más bien, un conjunto de prácticas, de actividades y de ámbitos que entran en relación con los saberes y prácticas del individuo, con su experiencia, enriqueciéndola, superándola y mejorando cada vez más la aplicación de esos saberes engrosados. Finalmente, Pacheco y Díaz (1993) sintetizan que “el concepto de formación estará siempre asociado a referentes del campo del conocimiento y la realidad” (:7).

Tomando como base los pensamientos de Gadamer y Carrizales se pueden analizar las contradicciones que encierra la concepción actual dominante planteada desde un ámbito educativo-institucional donde la formación se convierte en el conjunto de actividades en torno a la adquisición de destrezas, habilidades y saberes desde un plan político-cultural determinado que habrá de propiciar los medios necesarios para el cumplimiento de sus fines. En el ámbito de la formación profesional, se tratará así de la formación de profesionales en un área determinada del conocimiento humano.

La postura de Gadamer, la cual contrasta con la anterior, se precisa primordialmente en cuanto a que “el resultado de la formación no se produce al modo de los objetivos técnicos, sino que surge del proceso interior de la formación y conformación y se encuentra por ello en un constante desarrollo y progresión” (Gadamer, 1991:40).

Se comparte con Carrizales (1991) el planteamiento de cómo la postura actual dominante entiende a la formación más como adaptación que como un proceso permanente de rupturas que le permiten al individuo un crecimiento igualmente permanente.

Situados así en el ámbito de la formación profesional, nos permitimos abordar a continuación la importancia de la formación en la práctica profesional del docente.

La importancia de la formación –inicial y permanente– en la práctica profesional del docente

La formación inicial del profesorado se ha caracterizado por la búsqueda del mejoramiento de la práctica docente que se ha ido conformando a través de la historia. Sin embargo, los modelos de formación han pasado de una visión a otra sin obtener resultados significativos en

la realidad educativa. Son propuestas que coinciden en una formación intelectual sólida, pero que se encuentran con grandes problemas al operativizar la relación de la teoría con la práctica.

La formación inicial del profesorado –al igual que la formación inicial de cualquier profesión– es vital en la construcción del estudiante como profesionista, pues es el momento en que debe aprender a generar conocimiento propio de su profesión a partir del conocimiento del ya existente. Sin embargo, muchas veces esta formación carece de elementos básicos que permitan al estudiante trabajar en la consolidación de su identidad profesional, pero sobre todo, y en el caso de la formación del profesorado, esta se caracteriza por la incompatibilidad entre dicha formación profesional y las necesidades del sistema educativo; es decir, formar al docente para que tenga una práctica acorde a las prácticas escolares constituidas a partir del diario vivir y hacer de la institución educativa. En este sentido me parece importante la propuesta de Joyce y Clift (1984) en cuanto a modificar el contenido de la formación inicial y responder a las necesidades del sistema educativo para buscar la posibilidad de innovar desde dentro; de esta manera, el contenido de la formación inicial tendría mayor coherencia con la realidad y se promovería a través de la formación –tanto inicial como permanente– la actitud de innovación de los profesores cuando estos se encuentren ya en activo.

Quizá la visión de Álvarez se corresponde con la visión de Joyce y Clift al decir que el conocimiento de los profesores está basado únicamente en un saber experiencial, primero como alumno y después como profesor, y no lo atribuye básicamente a algún tipo de formación –inicial o permanente–: “la mayoría de profesores que habitan la escuela han sido socializados en un modo determinado de pensar y de actuar, cuyo basamento no es otro que la experiencia” (Álvarez, 2001:33), de tal manera que formar al profesorado acorde a la realidad que se vive en las escuelas, pero con un sentido crítico que promueva un pensamiento innovador puede ser más rico y transformador.

Otras propuestas interesantes son las de Gimeno Sacristán y Fernández Pérez (1980) en cuanto a implicar al alumno en la decisión de su propia formación, presentando un modelo curricular con mayor optatividad y una enseñanza interdisciplinar que fomente la interrelación entre teoría y práctica. Imbernón (1994) también plantea que en la formación inicial del profesorado el eje lo constituyen las prácticas profesionales y el fomento de la investigación.

La formación profesional del profesorado y el cambio educativo

De acuerdo con Michael W. Apple, todo programa de formación de profesores adopta una postura con respecto a la visión establecida institucionalmente, ya sea para adaptarse a ella o para adoptar una postura crítica frente a esa realidad con el fin de transformarla. El objetivo de la formación “no debe limitarse solo a conseguir la excelencia y a fortalecer la competencia intelectual, sino que debe incluir un compromiso apasionado a favor de la igualdad educativa y la eliminación de las condiciones de pobreza” (en: Liston y Zeichner, 1993:22).

Pero ¿qué papel juega la formación en la conformación del cambio educativo? Es difícil promover un cambio de tal magnitud desde una sola trinchera. El cambio requiere construcción desde varias vías, una sola no lo puede conseguir. De acuerdo con Santos (1998), la solución no puede venir de prescripciones legales, ni técnicas, ni de explicaciones teóricas, ni de recetas didácticas; debe ser el propio profesor a través de la reflexión y la investigación de su vivencia diaria en la escuela. En estos procesos de reflexión, la formación permanente puede ser un elemento que apoye y promueva espacios de reflexión siempre y cuando dicha formación tenga ese sentido y que se construya con los profesores a partir de su experiencia en el aula y a la forma como van atendiendo su problemática; y no, el ofrecer una serie de curso y actividades que lo conciben como un ser ajeno a todo el proceso y cuya función se reduce a la aplicación de nuevas y mejores técnicas de enseñanza y de aprendizaje.

La formación permanente o continua hasta ahora ha consistido, generalmente, en una serie de cursos que se ofertan a los profesores a través de los centros o departamentos de formación continua; sin embargo, en varios espacios formativos los profesores señalan que el sentido de esta formación permanente es básicamente el cumplimiento burocrático de una función específica, sin un sentido formativo profundo hacia nuevas concepciones en educación.

En cuanto a la formación inicial, consideramos que la brecha entre esta y la práctica requerida por el sistema educativo (que es quien a fin de cuentas resuelve la contratación, o no, de nuevos profesores) es cada vez mayor. Por un lado, en las escuelas normales o universidades pedagógicas se forma a los futuros profesores en la visión de un currículum más abierto y democrático y en la consecuente función que ha de cumplir el profesor desde esta nueva perspectiva. Tal como lo señala Blanco “aprender a ser profesor/a significa algo más que adquirir conocimientos

y destrezas, algo más que competencia profesional (Gimeno, 1988: 85) o competencia práctica [...]. Significa también la adquisición de los intereses, los valores y las actitudes que caracterizan la profesión docente” (en: Angulo, et al, 1999:275). En este sentido, tanto la organización escolar como las prácticas educativas han de atender esta visión de formación donde concretamente la práctica profesional signifique uno de los aspectos de mayor relevancia en la formación del profesorado.

Una visión más amplia de la formación inicial del profesorado: la de Montero defiende la postura acerca de “la formación inicial del profesorado como un proceso de desarrollo profesional” (Montero, 2002:71), es decir, el desarrollo profesional que inicia desde la formación profesional primaria y no como un proceso que se inicia cuando ya se es profesional, porque ser profesional no se refiere a la ostentación de un título universitario sino a la permanente construcción de la identidad profesional. Esta visión de la formación inicial se relaciona con la idea de *practicum reflexivo* en la formación de profesionales de la que habla Schön, pues considera importante la formación de profesionistas con una vinculación desde la práctica, lo que redundaría en la conformación del profesionista desde su formación inicial, es decir, su desarrollo profesional. “La creación de un *practicum reflexivo* demanda formas de investigación nuevas para la mayoría de las instituciones que forman a profesionales; la investigación sobre la reflexión en la acción que caracteriza a los prácticos competentes, sobre todo en las zonas indeterminadas de la práctica, y la investigación sobre la labor tutorial y el aprender haciendo” (Schön, 1987:157).

Aun con todos los aspectos por superar en este sentido, uno de los principales problemas a los que se están enfrentando los egresados de la formación inicial docente es a las oposiciones para adquirir una plaza de trabajo, pues si bien fueron formados en este nuevo enfoque sobre la educación, se les sigue evaluando en exámenes de ingreso al servicio para una práctica docente instrumental y de muy poca autonomía. Al respecto Schön menciona que cada vez son más amplias las preocupaciones de los profesores que se dedican a la enseñanza de profesionistas “sobre la falta de conexión existente entre la idea de conocimiento profesional que prevalece en las escuelas profesionales y aquellas competencias que se les exige a los prácticos en el terreno de la realidad” (Schön, 1987:23).

Los que logran obtener un espacio laboral, han de establecer los criterios sobre los cuales fundamentarán su práctica profesional una vez que

se encuentren inmersos en una cultura institucional determinada. Aun así, su conocimiento o sus concepciones educativas -en permanente construcción- se verán acompañadas de la gran influencia de la experiencia profesional que empezarán a vivir.

La formación de profesores en contextos interculturales. Consideraciones finales

Indudablemente, trasladar el tema de la formación a una situación intercultural conlleva suponer de manera distinta determinadas características generales para ofrecer una descripción de la misma. En otro momento hemos abordado lo intercultural y sus procesos educativos en contextos indígenas (Hernández y Martínez, 2017; 2016; 2014a; 2014b). A partir de estos estudios, en las siguientes líneas, planteamos ciertas ideas con el propósito de discutir la formación del profesor en contextos interculturales.

Puntualicemos en primer lugar que un profesor mestizo que se forma en una escuela normal o universidad aprende los conocimientos pedagógicos y didácticos, aprende el idioma requerido según los propósitos de la curricula profesional; poco después o en el mismo proceso formativo asimila la práctica política y sindical del gremio; asimismo, tendrá que entender la situación cultural y social del contexto en el que se encuentre o con miras del lugar a desempeñar. Esta sintética idea encierra un conjunto de interrogantes. Podríamos abreviarlas en una sola cuestión, ¿responde la formación profesional del docente ante la situación contextual a la que él mismo culturalmente no pertenece, y si pertenece, qué conflictos le genera?

Una primera idea sería que la formación del profesor tanto en su aspecto inicial y continuo, en un contexto indígena, se enfrenta a cuestiones sociales y culturales. Así, la profesionalización debe tomar en cuenta en su planificación curricular la lengua de la región, esto es más que obvio para las escuelas normales. Hacer lo contrario, que sucede en algunas escuelas normales mestizas (Hernández y Martínez, 2012a), provocaría la total falta de comunicación entre el profesor y los estudiantes, además de la casi imposibilidad de tratar a la comunidad misma.

En ese sentido, una idea de lo intercultural es su carácter diverso en términos culturales. Ligada a la diversidad lingüística, es evidente que la formación en los idiomas requeridos en el que trabaja o trabajará el profesor ha sido uno de los problemas principales y actuales (Hernández y Martínez, 2017). Pero esto se debe, al menos en gran parte, a la prác-

tica política del Estado nación, esto es, poner en práctica un currículo homogeneizador que pondera e incentiva una sola visión de la realidad, defendida por una élite e intereses de la clase social dominante. Se estaría con una visión etnocéntrica de la cultura que es legitimada por la política educativa.

A pesar del desconocimiento de la o las lenguas, el docente se desempeña o se ha desempeñado usando recursos de todo tipo: mediadores, uso limitado de la lengua a tratar, formación en una lengua pero enviado a trabajar en otra región, usar la experiencia didáctica, entre otros (Hernández y Martínez, 2017; 2016).

El aspecto social y político de una comunidad también trae consigo otros retos. Construir con ayuda de los propios agentes educativos un programa curricular que recupere el saber regional de los pueblos originarios, que permita introducir un modelo intercultural para disolver la visión etnocéntrica del conocimiento, lo cual puede argüirse como un aspecto para la formación de muchos profesores. En ese sentido, cualquier análisis sobre la formación tendría que tomar en cuenta este asunto para hacerlo notorio como un hecho político.

Dicha situación escapa, incluso, al marco escolar pues al reconocer la política oficial como trasfondo real sabemos que el esfuerzo tendría que ser de lucha social: es trastocar el establishment. Villoro (2007) sostiene que mientras predomine un Estado homogéneo difícilmente podremos incidir en otras realidades, seguirá presentándose el etnocentrismo en todos los ámbitos culturales. Para Villoro la salida sería concebir un Estado plural o multidiverso de tal manera que se presente un proceso horizontal entre culturas distintas con el afán de que prevalezca un entendimiento mutuo. Así, la escuela tendrá un tinte participativo, democrático, si se sigue tal pensamiento político.

Otro punto a destacar consiste en la participación comunitaria con la actividad educativa (Schmelkes, 2003). Podría decirse que está en la agenda de las escuelas normales, pertenece a las consideraciones de la formación profesional del profesor. De ahí que ver el enfoque pedagógico con el matiz intercultural sugiere desarrollar “la demanda de las comunidades para que la escuela contribuya a reproducir, fortalecer y enriquecer la cultura comunitaria. Sin el acercamiento de la escuela a la comunidad, sin el desarrollo de un proceso de apropiación de la escuela por parte de sus miembros, difícilmente podrá avanzarse mediante procedimientos unidireccionales en este propósito” (Hernández y Martínez,

2012: 82). El profesor tendría que comprometerse con esta exigencia que pertenece a la esfera de la formación continua, además de definir un ethos político paralelo a la exigencia de la participación activa señalada anteriormente.

En el mismo tenor, en las escuelas normales y en la participación académica de profesores en activo impera la obligación de definir una identidad con base en el contexto indígena. En los estudios citados (Hernández y Martínez, 2017; 2016; 2014a; 2014b), se descubrió que en buena parte de la experiencia de los docentes nativos (originarios de las comunidades en las que se desempeñan) estos han sufrido los estragos de la aculturación; es decir, se trata del resultado de la formación mestiza que reciben desde los primeros niveles de escolaridad hasta llegar al nivel profesional: se produce en ellos una merma de su lengua nativa, valores y tradiciones. A su vez, buscan identificarse con la sociedad mestiza que los educó. Sin embargo, muchos de ellos comienzan a darse cuenta del rol que pueden fungir como líderes de sus comunidades, pasar a representar las figuras que formulen los cuestionamientos al sistema educativo para dar a conocer las necesidades reales de los pueblos originarios. Esto es una situación que podría indicar ricas posibilidades de cambio en la enseñanza de profesores nativos y mestizos.

Otro punto es la práctica de la investigación. Construir una propuesta educativa para la formación de profesores orientada hacia la investigación es significativo. No quiere decir que en la currícula de las normales no existan contenidos relativos a la investigación, sino que se trata de reforzar y seguir trabajando con el tema, pero ahora se busca la relación con otros agentes (la participación de investigadores profesionales) para fortalecer más esta parte académica. La idea es que se pueda trabajar en las comunidades tanto a nivel teórico como en la intervención de los procesos educativos que se den en las escuelas y en las mismas comunidades.

Por último, el análisis de la educación intercultural implica un compromiso con el seguimiento a la labor de inclusión. También un compromiso con la comprensión más certera sobre las barreras y conflictos económicos, políticos y culturales a la justicia social y con la voluntad de compartir verdaderamente el poder pasando de una simple crítica a estrategias y contenidos programáticos para edificar y transformar las escuelas, los sistemas económicos y la vida comunitaria. Nuestras sociedades, en este sentido, poseen una estructura multicultural que funciona

como una lógica de dominación, discriminación y exclusión. Introducir en este marco, instituciones, discursos y prácticas interculturales propositivas y pluralistas no estará exento en la transición de conflictos y barreras de diversa naturaleza.

Las acciones y programas tendientes a insertar políticas interculturales en educación han tomado claramente el camino de la institucionalización, estableciendo nuevas bases jurídicas, reorganizando o sustituyendo instituciones, transformado programas de formación docente y ampliando las colecciones de textos normativos y programáticos.

De acuerdo con todo lo anterior, la formación del profesor en contextos indígenas (además de contextos urbanos y rurales) puede constituir la piedra angular de un proyecto intercultural. Para ello, se requiere asignarle un papel de gestor y emancipador, sumándose a un proyecto compartido de región cultural. Este proyecto se tiene que concretizar desde arriba y desde abajo, desde el Estado, desde la participación activa del profesor y desde las comunidades interculturales.

1.6 LA EDUCACIÓN QUE QUEREMOS. UN ANÁLISIS DESDE LA VOZ DE LOS AGENTES EDUCATIVOS EN LOS PUEBLOS INDÍGENAS

Rosa Evelia Carpio Domínguez

Introducción

La comunicación con los integrantes de una misma cultura no es fácil, debido a los elementos que intervienen en este proceso. Más difícil resulta la comunicación entre las distintas culturas por la diversidad de significados, de valores, de patrones, etc., que convergen en la interacción entre estas, pues cada cultura en su interior impone sus patrones como normalidad que se convierte en normatividad (dominantes), por lo que las normas o pautas distintas se excluyen. Los mecanismos de exclusión se dan dentro y fuera de la cultura. Así, la propia cultura centrada en costumbres dominantes empieza a excluir todo lo que no responda a la “normalidad”.

Los grupos culturales tienden a generar costumbres que luego se imponen como regla, y a convertir la normalidad en fuente o criterio de normatividad. Es la vía por la que las culturas se estabilizan y alcanzan una imagen. Lo que lleva a que los significados de una cultura no sean los mismos significados en otra, o no tienen significado. Lo que ocasiona malos entendidos entre los miembros de ambas culturas.

México es un país pluricultural: diversas culturas interactuamos en el mismo territorio. Y la cultura dominante excluye a las minoritarias, fenómeno que lleva años en esta dinámica. Con la globalización aumentan los grupos culturales por la migración de personas de otros países, lo que hace necesario una educación intercultural que contribuya a proporcionar elementos a la población en general, para aprender a vivir y respetar en la diversidad.

Población indígena en México

En el 2016 la población en México era de 127 540 423. De estos el 21.5 % se considera indígena (cultura, historia y tradiciones) y el 6.5 % de la población menores de tres años y más hablan alguna lengua indígena de las 68, con 368 variantes que existen. Las lenguas indígenas que más se hablan son Náhuatl, Maya, Tzeltal, Mixteco y Tzoltzil y las que menos hablantes tienen son Huichol, Chatino, Amuzgo de Guerrero, Popoluca y Mayo.

En todos los Estados de la república mexicana hay comunidades indígenas. Las que tienen mayoría de hablantes de lengua indígena son: Oaxaca, Yucatán, Chiapas, Quintana Roo y Guerrero, y los de menor número de hablantes de alguna lengua indígena son Zacatecas, Aguascalientes, Guanajuato y Coahuila. En los estados hay 623 municipios considerados indígenas de acuerdo con el CDI. Aunque debido al fenómeno de la migración, en todos los estados hay indígenas de los diversos estados.

En México los pueblos indígenas viven en municipios de alta y muy alta marginación y con los índices más bajos de desarrollo humano. Debido a que sus condiciones de salud, educación, vivienda, alimentación, servicios públicos, empleo e ingresos no son suficientes para una vida digna (PNUD; 2010).

Los datos anteriores nos hacen ver las condiciones en que viven los pueblos y comunidades indígenas del país, a pesar de que la Constitución los reconoce como ciudadanos mexicanos. Y con ello merecedores de derechos y obligaciones. Una de estas es proporcionarles una educación de calidad.

Lamentablemente la educación que reciben se sostiene con un presupuesto bajo, lo que lleva a que operen con una infraestructura deficiente (Schmelkes, 2005), teniendo como consecuencia carencias en todas las instituciones educativas que atiende a la población indígena. Esto aunado a la pobreza de los grupos indígenas, contribuye a su rezago educativo.

El anterior modelo educativo que se les proporcionó a los grupos indígenas tenía como objetivo la castellanización, en la que se pretendía enseñarles el español y los valores de la cultura dominante, lo que se tradujo en una educación de discriminación a su lengua y su cultura. Empeoraron las condiciones de marginación y pobreza. Actualmente se pretende combatir la discriminación y mejorar sus condiciones de vida, y se opta por el modelo de Educación Intercultural Bilingüe.

Modelo educación intercultural bilingüe

La educación intercultural bilingüe recupera los elementos culturales para establecer una comunicación entre las culturas, de convivencia en la diversidad, a través del uso de los principios de igualdad, de diferencia y de interacción positiva (Guilherme y Gunther Dietz; 2014).

Walsh propone una interculturalidad crítica, “para comunicarse entre

culturas a través de estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir” (2010:79), siendo un diálogo intercultural en el que se pueda intercambiar las prácticas contextuales mediante las cuales se va dibujando la identidad de una cultura o intercambio de biografías.

Esta nueva forma de interaccionar entre las culturas requiere de un proceso de aprendizaje, para lo cual se elabora la educación intercultural bilingüe, que se retoma para los grupos étnicos, pero que debería estar presente en todos los subsistemas y niveles educativos, debido a los retos que nos ha planteado la globalización. Uno de estos es el fenómeno de las migraciones constantes, lo que conlleva que en la vida cotidiana interactuemos con diversos patrones culturales. Ello trae como consecuencia roces entre estos, por la normalidad de lo incluido.

La Secretaría de Educación Pública en México implementa este programa para la población indígena, y de manera horizontal, incluye la interculturalidad en los programas de las escuelas regulares. Y define la Educación Intercultural Bilingüe como “aquella que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias; procure 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). A continuación, planteamos el plan de estudios que contiene los lineamientos para la educación intercultural bilingüe.

Parámetros curriculares.

El plan de estudios se complementa con el documento de “Parámetros curriculares” que surge en el año 2008. En él se establecen las características propias de la enseñanza de la lengua y cultura indígena. Se organiza en cuatro ámbitos: la vida familiar y comunitaria; la tradición oral, la literatura y los testimonios históricos; la vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos y, el estudio y difusión del conocimiento.

Se contemplan para su desarrollo el enfoque de las prácticas sociales y el sentido comunicativo y funcional propio del campo formativo de lenguaje y comunicación donde pertenece el aprendizaje de la lengua indígena.

Las prácticas sociales del lenguaje son pautas o modos de

interacción que, además de la producción e interpretación de textos orales y escritos, incluyen una serie de actividades vinculadas con éstas. Cada práctica está orientada por una finalidad comunicativa y tiene una historia ligada a una situación cultural particular. En la actualidad, las prácticas del lenguaje oral que involucran el diálogo son muy variadas. Éste se establece o se continúa de acuerdo con las regulaciones sociales y comunicativas de las culturas donde tiene lugar...(SEP, 2008:12).

Los propósitos de la asignatura Lengua Indígena son:

1. Desarrollar en los niños y niñas su autoestima, autonomía y capacidad para expresar opiniones y puntos de vista sobre asuntos que les competen y les afectan.
2. Apropiarse de los recursos gramaticales, retóricos y expresivos de sus lenguas maternas de acuerdo con los principios culturales que rigen los diversos ámbitos de la vida social.
3. Reflexionar sobre las normas que rigen la expresión oral y escrita de las lenguas indígenas.
4. Reconocer las variantes de su lengua a partir de las prácticas sociales del lenguaje propias de su cultura.
5. Tomar conciencia del papel de su lengua materna en el contexto de la diversidad lingüística del país y del mundo.
6. Ampliar los usos sociales del lenguaje, abarcando nuevos espacios y nuevas formas de interacción relacionados con la vida social y escolar.
7. Entender el bilingüismo como un enriquecimiento cultural de las comunidades y como un enriquecimiento intelectual o cognitivo de las personas, y no como un obstáculo para el desempeño escolar y la movilidad social de las personas ni como un estigma de las comunidades.
8. Fomentar la valoración de las lenguas indígenas e impulsar el conocimiento de sus derechos lingüísticos como ciudadanos de una nación plural.
9. Fortalecer el orgullo por su lengua y el sentimiento de pertenencia, y comprender que poseen una lengua que refleja la cultura y las instituciones sociales de su pueblo.

De esta manera el desarrollo de la lengua indígena es el centro de gravedad de la escuela intercultural bilingüe. A través de ella es posible

presentar los conocimientos, valores, costumbres, tradiciones, y todos los componentes de la cultura indígena. Sin la lengua es difícil promover las culturas de los pueblos originarios, por ello se puede afirmar que al morir la lengua indígena, con ella muere la cultura y poco a poco el pueblo indígena.

Ante esta situación, surge la propuesta de la educación intercultural bilingüe, la cual se entiende como el conjunto de procesos pedagógicos intencionados que se orientan a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales, de intervenir en los procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural. Esto supone que los educandos reconozcan su propia identidad cultural como una construcción particular y, por tanto, acepten la existencia de otras lógicas culturales igualmente válidas, intenten comprenderlas y asuman una postura ética y crítica frente a éstas y la propia. En México, su implicación es el reconocimiento y la dignificación de las culturas originarias, tanto para los pueblos indígenas como para la sociedad mayoritaria (CGEIB, 2006).

El plan y programa de estudios de la educación básica 2011, parte de considerar al alumno como un sujeto que trae consigo patrones y un código lingüístico que forma parte de su cultura y continúa desarrollándolo en su contexto social y familiar. Por lo que la educación es otro espacio social que le brinda al alumno la oportunidad de interactuar con alumnos de otras culturas, a través del diálogo intercultural para expresar sus ideologías, patrones culturales e identidad individual y de su grupo étnico.

El documento de parámetros curriculares plantea que el perfil del docente debe “conocer y dominar las múltiples prácticas sociales asociadas al lenguaje oral (entienda y hable) y al lenguaje escrito (lean y escriban) en lengua indígena” (SEP, 2001; 21), lo que le permitirá al maestro promover el desarrollo de la lengua materna o L1 y la conservación de sus patrones culturales.

Y por otro lado se piensa que el docente indígena podría recuperar los patrones de su cultura en el trabajo de los contenidos escolares, para propiciar el diálogo intercultural entre los alumnos de la misma cultura como de diversas culturas. En el primer caso, reafirmar su identidad y en el segundo, intercambiar las prácticas de su cultura con las de otras culturas, poniendo en un plano de igualdad y respeto lo incluyente con lo excluido, favoreciendo así la convivencia de las diferencias.

Todas estas consideraciones que son planteadas en el plan de estudios aún están lejos de concretarse para los niños indígenas en el país, aún si- guen siendo muy pocas las escuelas con el enfoque de interculturalidad, y mucho menos las que pueden considerarse bilingües. Los maestros interculturales bilingües reciben presiones muy fuertes por enseñar la lengua y cultura dominante por encima de la lengua y cultura indígena. Resulta muy impresionante que una importante fuente de esta presión viene de los mismos grupos indígenas, quienes a través de los padres de familia solicitan a los maestros enseñen a sus hijos el español y la cultura dominante, a fin de que sus hijos puedan integrarse y desenvolverse lo más rápido posible en la sociedad mayoritaria (Carpio et al., 2016).

Metodología:

Este trabajo es de corte cualitativo, se siguió el método hermenéutico. Participaron cuatro equipos de investigación de los estados de Jalisco, Chihuahua, Chiapas y Guanajuato. Se aplicaron entrevistas semi-estruc- turadas en Escuelas Primarias Interculturales Bilingües en los estados participantes. Se trabajó con las autoridades educativas de los estados mencionados, en donde se nos proporcionó datos de las escuelas como: nombre, ubicación de la escuela, datos del personal que labora en estas. Y estadísticas educativas de los niños.

Se seleccionaron algunas escuelas para llevar a cabo las entrevistas. Cabe mencionar que ya se había aplicado un cuestionario a los maestros interculturales bilingües, del cual se retoman algunos datos como refe- rentes. Se visitaron las escuelas y se acordó con los directivos la aplica- ción de las entrevistas a niños, padres de familia, maestros y directores.

Para conocer sus perspectivas sobre la atención educativa que desean se les proporcionó el programa de Educación Intercultural Bilingüe. El número de entrevistas fueron 100 entre los agentes educativos mencio- nados.

Tabla 5 Cuadro de número de entrevistas a los agentes educativos

Agentes Educativos Interculturales Bilingües	Numero de Entrevistas
Niños	24
Padres	38
Maestros	32
Directores y autoridades	6
Total de Entrevistas	100

Resultados

Después de analizar las entrevistas a los agentes educativos hablantes de alguna lengua indígena de los estados participantes, se identificaron los planteamientos que ellos deseaban y se les proporcionarán en el servicio de Educativo Intercultural Bilingüe. Para mostrarlos, primero se plantearán las condiciones en que se encuentran los aspectos y posteriormente lo que solicitan, con la idea de contextualizar al lector.

a). - Infraestructura

Las escuelas que se encuentran en comunidades indígenas carecen de una infraestructura adecuada, ya que algunas escuelas trabajan en aulas prefabricadas, en patios y las que cuentan con edificio al carecer de mantenimiento suelen tener goteras, les faltan vidrios a las ventanas; la estructura metálica de las puertas y ventanas están en mal estado, el piso es de cemento y en ocasiones de tierra. Un ejemplo es una escuela primaria que labora a un costado de la estación ferroviaria abandonada, pero el tren sigue pasando por las vías. Actualmente el tren traslada materias primas y productos elaborados por las empresas extranjeras, como es el caso de los vehículos que se ensamblan en México y se envían a Estados Unidos.

En este se instalaron tres salones prefabricados, y uno de ellos funciona también como dirección. Los niños realizan actividades de educación física y llevan a cabo su receso junto a las vías del tren, en campo abierto, exponiéndolos a peligros. Por tal motivo los niños hablantes de alguna lengua indígena, así como algunos maestros y directivos que fueron entrevistados mencionaron que les gustaría que su escuela cuente con un edificio propio y en el caso de los que ya cuentan con uno, tener salones suficientes, una biblioteca, canchas de fútbol y básquetbol, salón de cómputo y un comedor equipados y con materiales de calidad.

“...queremos salones, una biblioteca, dormitorios, comedores, profes y canchas para jugar basket, boli...”

(ENG)

Algunos municipios cuentan con internados para los niños que hablan alguna lengua indígena, en donde están de lunes a viernes y los sábados, y parte del domingo en la casa de su familia, por las distancias para asistir a la escuela. Estos niños además solicitan dormitorios y comedores en mejores condiciones. Ante estas carencias es pertinente

que los agentes educativos soliciten contar con una escuela digna.

b). – Profesores

Las escuelas interculturales bilingües trabajan bajo dos modalidades, en la primera los maestros que imparten los cursos del plan de estudios de primaria son maestros mestizos, por lo que imparten las clases en español. Y cuentan con un docente bilingüe que imparte dos horas a la semana la enseñanza de la lengua indígena del grupo o los grupos que atienden. Mientras que en la segunda los docentes son bilingües, atienden los cursos y la enseñanza de la lengua materna al mismo tiempo.

En el primero de los casos, los padres y niños solicitan la enseñanza de otra lengua como el inglés, en lugar de su lengua materna, debido a que los padres cuando fueron niños se les discriminaba y en la escuela se les castigaba por hablar su lengua materna. Ahora como padres optan por que sus hijos aprendan el español para que no sean discriminados y se inserten al mundo de los mestizos.

“...hablar otras lenguas, como inglés y francés” (EPG)

Y en el segundo de los casos los maestros optan por enseñar en español los contenidos, por presión de las evaluaciones nacionales que imparte el Sistema Educativo. De acuerdo a los resultados de estas, las escuelas indígenas obtienen los niveles más bajos. Con esta alternativa los maestros piensan que pueden mejorar los resultados educativos de estos niños.

Por otra parte, los maestros comentan que, en las asignaturas de educación primaria hay términos que no tienen traducción a su lengua materna, por lo que los niños hablantes de alguna lengua materna no logran adquirir algunos conocimientos, pues no les son significativos. Ello les provoca confusión, por lo que prefieren enseñar en español para que aprendan o memoricen los contenidos de los planes de estudio.

“...en aspectos semánticos no puedes comparar la lengua wixarika con la lengua española ¿no? o en este caso y al querer traducir todo como está ahí provoca muchos conflicto, entonces pero de cualquier manera uno trata de sacar de traducir no, pues eso es uno de lo que más se me dificulta a mí en lo personal. C. N. términos No se pueden traducir” (EMIBJ)

En los Estados que tienen el 40 % de población indígena en comparación con la población total, siguen hablando su lengua materna, por lo

que estos solicitan que los maestros sean 100 % bilingües y que enseñen los contenidos escolares en su lengua materna o alternen ambas lenguas para que los niños aprendan los contenidos en su lengua y aprendan el español. Además que comparten la misma cultura y cosmovisión, por lo que se sienten a gusto con los docentes indígenas, a diferencia de los maestros mestizos.

Las escuelas interculturales bilingües tienen diversa organización: bi-docente (dos maestros en la escuela y cada uno atiende tres grados escolares distintos al mismo tiempo), tridocente (tres docentes en la escuela y cada uno atiende dos grados distintos al mismo tiempo) o tetradocente (cuatro docentes en la misma escuela y dos maestros atienden dos grupos cada uno y dos atienden un grupo cada uno), además algún profesor desempeña el puesto de director, lo que hace que se reduzca el tiempo de atención al grupo (afecta el trabajo de los contenidos escolares) por atender dos o tres planes de estudios o dos funciones distintas a la vez. Otras escuelas cuentan con un docente para cada grupo. En algunos casos llega a faltar algún maestro, por algunos meses o todo el ciclo escolar, debido a que la Secretaría de Educación del Estado no envía el recurso porque no se cuenta con una plaza que sea cubierta por algún docente.

Debido a lo anterior los agentes educativos hablantes de alguna lengua indígena solicitan contar con un profesor para cada grado escolar, que sean bilingües y conozcan su cultura al 100%, desde el inicio de cada ciclo escolar. Que sean de la comunidad para que puedan asistir a la escuela bilingüe sin problemas de traslado, ya que la mayoría de las comunidades indígenas se encuentran alejadas de las cabeceras municipales y sin caminos viables para llegar. Por ejemplo, para llegar a las escuelas, algunos docentes se trasladan, una parte en camión y otra en bicicleta o en burro/caballo o caminando.

c)- Materiales Educativos:

En las Escuelas Interculturales Bilingües carecen de material didáctico, el que tienen es poco. Lo que les dificulta realizar sus clases de manera práctica, llevando a los docentes a realizar clases tradicionales. Comentan que los niños requieren material concreto para manipular y con ello aprender de manera significativa. Considerando que algunos conceptos no tienen traducción a su lengua, al ser reproducido el fenómeno o concepto ante los niños y asignarle el término, será más fácil comprenderlo y apropiarse de este, por significarles. Por lo que los agentes educativos

solicitan contar con material didáctico para las diversas materias, suficiente y en su lengua materna.

“Tenemos libros de testo de primero a tercero y nos faltan de cuarto a sexto. Y nos faltan materiales didácticos por lo que tenemos que elaborar materiales, nos falta el recurso económico”.

“Entre todos hemos elaborado material como memoramas, loterías, este vocabulario, estamos traduciendo los libros de INAEBA también, para darles clases de lengua a los adultos, son varios materiales que hemos hecho ahorita, pero aún falta mucho material” (EMIBG)

Considerando que la mayoría de los hablantes de alguna lengua materna no tienen opciones de salir de su comunidad, por cuestiones económicas, la no existencia de transporte adecuado y las distancias a las cabeceras, les es difícil adquirir materiales para consulta y con ello realizar sus tareas, lo que les lleva a quedarse con la información que les proporcionan sus libros de texto y el docente intercultural bilingüe.

“...ejemplo que los niños puedan investigar, en este caso se habla mucho del internet, en este caso creo que sería un buen medio para que los niños puedan consultar pues ¿no? y desgraciadamente ahora están instalando antenas para internet en las zonas donde ya hay acceso y están quedando abandonadas las escuelas más alejadas, como siempre pues se ha hecho”.(EMIBJ)

Ante esta situación los agentes interculturales bilingües solicitan contar con una biblioteca actualizada y volúmenes suficientes y un salón de cómputo con equipos suficientes que cuenten con internet para tener alternativas de consulta para reforzar y ampliar los conocimientos de los niños y que el maestro intercultural bilingüe pueda realizar una práctica educativa de corte constructivista, que garantice aprendizajes significativos y con esto los alumnos lo puedan vincular a su vida cotidiana, contribuyendo a tomar decisiones fundamentadas y les permita continuar sus estudios e integrarse al campo laboral en su comunidad u otras.

d). - Capacitación a los docentes interculturales bilingües:

La Secretaría de Educación Pública para atender la Educación Intercultural Bilingüe se vio en la necesidad de contratar gente de la misma comunidad en la que se ubican las escuelas de este subsistema, lo que

garantizaba que hablaban la lengua y conocían la cultura del grupo étnico que se atendería en la escuela primaria. Debido a que en las comunidades no existen todos los niveles educativos, estos solo contaban con primaria o secundaria.

Se les contrato como docentes, condicionados a que continuaran estudiando hasta obtener el grado de Licenciados en Educación, de preferencia en Educación Indígena. En los estados donde el 40 % de la población total es indígena, sí cuentan con instituciones de Educación Superior que ofertan dicha licenciatura, mientras que los estados con menor población indígena, ninguna institución de Educación Superior tiene esta licenciatura, lo que llevó a que hay docentes que cuentan con una licenciatura en Educación Preescolar o Primaria o en Educación Básica y otros con licenciatura relacionada a la educación indígena.

“...estoy estudiando todavía, el 7^a cuatrimestre de la licenciatura en pedagogía. Todavía no concluyo” (EMIBG).

Que los docentes no cuenten con una licenciatura acorde a la función que van a desempeñar, más el que algunos docentes fueron discriminados y castigados por ser indígena, les llevó a no manejar su lengua materna y a no querer mostrar su cultura a los demás.

“...es una historia discriminadora, yo no quería que mis hijos pasaran por esa etapa, les hablé en español y lo aprendieron, ahorita ya hablan su idioma, empecé hablándolo en casa y aquí en la escuela están aprendiendo a escribirlo. Cuando entré a estudiar estaban maestras que no hablaban la lengua, yo no podía dialogar con ellos, me cohibía. A parte hubo mucha discriminación por el municipio hacia la gente que vivía ahí, a nosotros nos decían “mecos” que éramos ignorantes y no sabíamos nada y todo eso. Y por eso mucha gente ha ido perdiendo su lengua. Unos la han conservados y algunos la están enseñando” (EMIBG).

Y al no contar con una licenciatura en educación indígena, les resulta difícil entender qué es la interculturalidad y por ende sus implicaciones en su práctica docente. De ahí que ellos demandan cursos de capacitación para comprender los documentos oficiales como el de parámetros curriculares, además de cómo integrar su cultura en la planeación de los contenidos curriculares, cómo trabajar la interculturalidad, aprender estrategias de enseñanza aprendizaje, entre algunos.

Aunque han recibido capacitaciones desde que ingresaron al Sistema

Educativo, no logran comprender los planes y programas así como conocer estrategias de enseñanza, debido a que los cursos de capacitación eran en cascada, no llevan continuidad en la temática y los encargados de estos son maestros mestizos que desconocen su cultura y los ejemplos que ponen no se relacionan con los saberes de los maestros interculturales bilingües, además de que existen términos que no tienen traducción a sus lenguas, quedándoles confusiones.

Por eso los agentes educativos solicitan que los cursos de capacitación que se oferten a los maestros interculturales bilingües sean en su lengua materna, partan de las necesidades de estos, tengan continuidad temática, cuenten con tiempo necesario hasta que se apropien del contenido, sean prácticos al llevarlos a la práctica, cuenten con materiales suficientes, teóricos y prácticos de la temática, recaben información de los resultados, referentes al aprendizaje de sus alumnos y puedan recibir retroalimentación para mejorar los resultados mencionados y con ello se garantice un servicio de calidad a estas comunidades indígenas.

“...los talleres a lo mejor lo impartieran gente como nosotros, ¿no? indígenas. Que sea alguien que conozca el contexto, que nos conozca cómo vivimos, cómo trabajamos mm que sea alguien una persona que tenga todos los conocimientos necesarios, que él vea realmente lo que nos hace falta como como docentes ¿no? no sé” EMIBJ.

e- Evaluaciones Nacionales

El sistema educativo mexicano implementó la política de la evaluación de los resultados educativos como una manera de lograr la calidad educativa, para lo cual crean varios organismos que se encargan de diseñar, aplicar y proporcionar los resultados como mecanismo de mejoramiento escolar de pruebas como son: Ceneval, INEE y ENLACE.

La Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) opera en la Secretaría de Educación Pública y se aplica en escuelas públicas y privadas. Su propósito es contribuir al avance educativo de cada alumno, cada centro escolar y cada entidad federativa. Se aplica en Educación Básica a alumnos de tercero a sexto en primaria y a los tres grados de secundaria. Por ende, también se aplican en las escuelas del programa Educación Intercultural Bilingüe.

Estas se diseñaron sin contemplar las características y condiciones de la población indígena, lo que ha llevado a que obtengan los resultados

más bajos. Y que al igual que las escuelas regulares buscan mecanismos (Padilla, 2010) para mejorar los resultados educativos de los alumnos.

“...no me parece la formación de evaluación implementadas en la actualidad desde organismo nacionales e internacionales (enlace, pisas, excale) y sobre todo las formas como se dan a conocer los resultados. Son pruebas para otros contextos y no valoran lo que el niño indígena es, su conocimiento tan amplio que posee desde su propia cosmovisión...”
(EMIBCHI)

Los agentes educativos no se niegan a ser evaluados, lo que solicitan es que las evaluaciones se elaboren contemplando sus condiciones y su lengua. Pues como comentamos, algunos niños no hablan el español o no leen en español, hay conceptos que no tienen traducción a su lengua. Lo que hace pensar es que a veces ni siquiera entienden lo que leen. Por otro lado, se les evalúa como si fuesen una escuela que cuenta con recursos, cuando hay un abismo entre las escuelas regulares y las indígenas.

f)- Plan de estudios y libros de texto

A través de los procesos de capacitación se les ha dado a conocer a los maestros interculturales bilingües el plan de estudio y los textos. Ellos reconocen que a la fecha no han logrado comprenderlos por completo. Y los textos no corresponden a su realidad como grupo étnico, reflejando el desconocimiento que tienen de estos los que elaboran ambos.

Debido a ello, los agentes educativos interculturales bilingües solicitan que los planes y programas de estudio sean elaborados, consultando a los grupos étnicos, para que se incluya su contexto, su cultura y su lengua, por ende, sean escritos en cada una de las lenguas que existen, para que estos correspondan a su cosmovisión, su lengua, sus tradiciones, etc.

“Pues a mí me gustaría que los contenidos o el plan pues, aunque lo veo muy lejos ¿no? pues fueran en wixarika. Yo creo que de esa manera al menos habría un cambio, este ya no, ya no este, y que los libros gratuitos, los libros de texto sean también en la lengua materna” EMIBJ

El programa de Educación Intercultural Bilingüe no ha logrado llevar a la práctica muchos de sus objetivos de manera acorde. Las autoridades educativas como los agentes educativos de las escuelas indígenas se esfuerzan por lograr mejoras educativas. Da la impresión de ser dos culturas (mestiza y la indígena) que no han logrado encontrar los meca-

nismos para comunicarse y con ello conocerse.

Por lo que se da la imposición de un sistema sobre una población en desventaja. La educación que se les proporciona no ha logrado dignificarlos económica, social y culturalmente.

Además de las peticiones mencionadas con anterioridad los agentes educativos plantean una educación a los mestizos que les enseñe a respetarlos como personas que son, con sus diferencias de lenguaje y culturales. Y a ellos una educación de calidad que les proporcione conocimientos y habilidades para ser aceptados en los ámbitos de los mestizos y acceder a puestos de trabajo como cualquier otro ciudadano mexicano.

También, que les permitan hablar en su lengua materna, realizar sus tradiciones, usar sus vestimentas, tener acceso a servicios públicos en sus comunidades, contar con una vivienda digna, un salario que les permita cubrir sus necesidades básicas. Para lo cual solicitan ser escuchados y trabajar en conjunto con las diversas instituciones gubernamentales.

Reflexiones

Como afirma Ruth Paradise, “...no debemos olvidar que sólo se puede hablar de una verdadera educación intercultural en la medida que la aceptación, el respeto y el reconocimiento del otro sean mutuos y recíprocos” (Paradise, 2004: 59).

La situación de la educación indígena en el país es precaria conforme se ha mencionado: existen enormes desigualdades en infraestructura; cobertura educativa; condiciones de contratación y capacitación de los maestros interculturales bilingües. El uso y manejo de la lengua indígena en las localidades indígenas sean de origen nativo o de migración que cada vez tiende al desuso; ausencia y escasez de materiales didácticos y apoyos bibliográficos; procesos de evaluación de los aprendizajes inequitativos; etc., llevan a considerar que aún estamos lejos de brindar una educación de calidad a las poblaciones indígenas del país.

Recuperar la identidad pluricultural de nuestra Nación nos llevará a enriquecernos y fortalecernos como país. Desde la dinámica de transformación de las escuelas interculturales bilingües existe la razón de catalizar el reconocimiento de esta característica poblacional y dignificar a las poblaciones indígenas.

La educación básica y específicamente aquella con características interculturales bilingües tiene latente la atención a la demanda de incorporación y desarrollo social de los pueblos originarios y brindar a la mayo-

ría de la población mestiza de un sentido de reconocimiento e identidad pluricultural que tanta falta nos hace para crecer como país.

Las políticas y los programas se realizan desde la cúspide y con la lógica de la población mestiza, por lo que se crean con una forma de ser y pensar para otra forma de ser y pensar. Sin darnos a la tarea de, primero conocerlos y después preguntarles qué tipo de educación quieren y contemplarlo en los planes y programas dirigidos a esta población.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., y Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Arcos, M. (2007). *Análisis testimonial de la educación bilingüe bicultural en su aplicación pedagógica en el estado de Chiapas*. México, D.F.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Baronnet, B. (2005). *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas*. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Bello, J. (2009). *El inicio de la educación bilingüe bicultural en las regiones indígenas de México*. México: X Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Bertely, M. (s.f.) *Panorama histórico de la educación para los indígenas en México*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Obtenido de http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/html/articulos/sec_5.htm
- _____, “Configuraciones y reconfiguraciones étnicas en zapotecos migrantes analfabetos y escolarizados”, en María Bertely Busquets, coord., *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*, México, Ciesas, 2006, 199-238.
- _____, *Conflicto intercultural, Educación y Democracia Activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*, Lima, Perú, Ciesas, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Red Internacional de Estudios Interculturales (ridei), 2007.
- _____, “Pluralidad cultural y política educativa en la zona metropolitana de la ciudad de México”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 3, Universidad de la Rioja, 2008, 39-51.
- Blanco, E. (2011). *Los límites de la escuela. Educación, desigualdad y aprendizaje en México*. México, D.F.: El Colegio de México.
- Blanco, N. (1999) *Aprender a ser profesor/a: El papel del practicum en la formación inicial*. En: Angulo Rasco, J.F.; Javier Barquín Ruiz; Ángel I. Pérez Gómez. (1999) *Desarrollo Profesional del Docente. Política, investigación práctica*. Madrid: Akal. Pp. 379-398.

Boletín Bibliográfico de Antropología Americana (1939). Primera asamblea de filólogos y lingüistas de México, 9-17 de mayo de 1939. Obtenido de 1939: https://www.jstor.org/stable/40976100?seq=1#page_scan_tab_contents

Carpio D. R. E., Hernández R. M. T. y Ramos G. G. (2016). Educación Intercultural Bilingüe en el estado de Guanajuato. En Vergara Fregoso M. Formación docente y problemática en la práctica de los profesores de las comunidades indígenas. El caso de Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato. Jalisco, México. Universidad Guadalajara.

Carrera, J. (2006). Derechos indígenas en Chihuahua: una reforma inconclusa (col. Estudios Sociales). Chihuahua, México: Doble Hélice Ediciones.

Carrizales, C. (1991). El filosofar de los profesores. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.

CDI. (2009a). Comisión Nacional para el Desarrollo de los pueblos indígenas. México. Recuperado de http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=632:otomies-del-estado-de-mexico-hna-hnu-&catid=54:monografias-de-los-pueblos-indigenas&Itemid=62 Consultada en 26 de abril de 2015

CDI. (2009b). Comisión Nacional para el Desarrollo de los pueblos indígenas. México. Recuperado de http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=604:purepechas-purhepecha&catid=54:monografias-de-los-pueblos-indigenas&Itemid=62 consultada 19 de abril de 2015.

CDI. 2016. Fichas de información básica de la población indígena (2015). México: Coordinación General de Planeación y Evaluación, consultado en Julio de 2017, PDF recuperado en <http://www.cdi.gob.mx/indicadores2015/#/6>

CDI.2010.Catálogo de localidades indígenas, 2010. Consultado en julio de 2016. Datos recuperados en: <http://www.cdi.gob.mx/cedulas/index.html>

CGEIB (2006). El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria. México, SEP.

Chávez, E., Abreu, R. y Charles, A. (2010). Índice de Equidad Educativa Indígena. Informe de Resultados para México, Estados y Municipios, 2010. Construcción de Ciudadanía y Educación Indígena: Prácticas con Equidad. México: SEP, Subsecretaría de Educación Básica Dirección General de Educación Indígena, PNUD, Fundación Idea.

- CONEVAL (2010-2011). Informe de la Evaluación Específica de Desempeño 2010-2011. México: CONEVAL.
- CONEVAL-SEP (2011-2012). Evaluación de consistencia y resultados 2011-2012. México: CONEVAL-SEP.
- Coneval. (2012 - 2013). Informe de la Evaluación Específica de Desempeño 2012 - 2013 - Programa PAED. México: Coneval.
- Coneval. (2012 - 2013). Informe de la Evaluación Específica de Desempeño 2012 - 2013 - PRONIM. México: Coneval.
- CONEVAL (2014-2015). Informe de la Evaluación Específica de Desempeño 2014-2015. Programa de Apoyo a la Educación Indígena. México: CONEVAL.
- CONEVAL (2015-2016). Evaluación de resultados CONEVAL (2012). Informe de pobreza y evaluación en el Estado de Chihuahua. Recuperado en línea el 20 diciembre del 2016: http://www.coneval.gob.mx/coordinacion/entidades/Documents/Informes%20de%20pobreza%20y%20evaluaci%C3%B3n%202010-2012_Documentos/Informe%20de%20pobreza%20y%20evaluaci%C3%B3n%202012_Chihuahua.pdf.
- Coneval. (2015-2016). Evaluación de resultados programa de apoyo a la educación indígena. México: Coneval.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (1992). Reformas 1992. Diario Oficial Federación. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.htm>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (1992). Reformas 1992. Diario Oficial Federación. Recuperado el 13 abril, de 2017. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.htm>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2012). Última reforma publicada. Diario Oficial Federación. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.htm>
- Contreras, José Domingo. "La autonomía del profesorado". Editorial Morata, España, 1997: 174-175.
- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (2017). De la Interculturalidad. México: Secretaría de Educación Pública.
- DGEI (2008). Parámetros curriculares de la asignatura lengua indígena. México, Dirección General de Educación Indígena, SEP.
- DGESPE. (2015). Plan Integral Diagnóstico, Rediseño y Fortalecimiento de las Escuelas Normales por sus siglas PODIRFEN. Recuperado de <http://planintegraleduacion.weebly.com/fundamentacioacuten.html>.
- Diario Oficial de la Federación. (2001). (Primera Sección), Lunes 22 de

enero de 2001. Recuperado de <http://www.dof.gob.mx/>

Diario Oficial de la Federación (2013). Reglas de Operación del Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural. México: Diario Oficial de la Federación.

Diario Oficial de la Federación (2017a). Reglas de Operación del Programa de Apoyo a la Educación Indígena. México: Diario Oficial de la Federación.

Diario Oficial de la Federación. (2017). Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2018. México: Diario Oficial de la Federación.

Diario Oficial de la Federación (2017b). Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2018. México: Diario Oficial de la Federación.

Diario Oficial de la Federación. (2018). Reglas de Operación del Programa Nacional de Becas para el ejercicio fiscal 2018. México: Diario Oficial de la Federación.

Díaz Barriga, A. “Formación, formación de profesores y docente-investigador. Notas para una crítica”. En: Díaz Barriga, Ángel. (1991). Cinco aproximaciones al estudio de los profesores”, México: UNAM; Colecc. Cuadernos del CESU No. 21.

Dietz, G. (1996). Del asistencialismo a la autonomía regional: los movimientos indios en México ante el desafío zapatista. Boletín Americanista, 67-98

Dietz, G. (1999a). Indigenismo y educación diferencial en México: balance de medio siglo de políticas educativas en la región purhépecha. Obtenido de <http://repositoriodigital.academica.mx/jspui/bitstream/987654321/25435/1/1999-I-123-articulo2.pdf> [Fecha de consulta: 11/12/2016]

Dietz, G. (1999b). La comunidad purhépecha es nuestra fuerza. Quito: Abya-Yala.

El Colegio de México (2009). Anexo 18. México: El Colegio de México. En peligro la enseñanza de la lengua wixárika | Universidad de Guadalajara. (2018). Recuperado de <http://www.udg.mx/es/noticia/peligro-ensenanza-lengua-wixarika>

Engracia Loyo: “La empresa redentora. La Casa del Estudiante Indígena”, Historia Mexicana, 46-1, México, 1996a, pp. 99-131.

_____, “Los centros de educación indígena y su papel en el medio rural (1930-1940)”, en Pilar Gonzalbo Aizpuru (coord.): Educación ru-

- ral e indígena en Iberoamérica, México, El Colegio de México, UNED, 1996b, pp. 139-159. — Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928, México, El Colegio de México, 1999, pp. 292-301.
- _____, “El conocimiento del indio. Nuevo camino para su asimilación”, en María Bertely Busquets (coord.): *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*, México, CIESAS, 2006, pp. 69-94.
- _____, “El Primer Congreso Indigenista de Pátzcuaro (1940): ¿Génesis de una nueva fórmula de integración del indio americano?”, en Manuel Chust e Ivana Frasset (eds.): *Actas XIV Congreso Internacional AHI-LA. Europa-América, paralelismos en la distancia*, Castellón, Universitat Jaume I, Fundación MAPFRE, AHILA, 2008 (edición en CD).
- Espinoza, R. (1989). *El concepto de paidea y la formación docente*. México: UPN; pp. 287 – 291.
- Fell, C. (1989). *José Vasconcelos. Los años del águila*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- Franco, C. (2004). *Educación indígena en Chihuahua*. Chihuahua, México: Doble Hélice Ediciones. Col. Estudios sociales.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Gadamer, H-G. (1991). *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. 4ª. Ed. (1ª ed. 1977). Tr. Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito. Salamanca, España: Sígueme.
- Gadamer, H-G. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona, España: Paidós.
- Gamboa, J. I. (2009). *Los primeros pasos de las Misiones Culturales y sus huellas en la educación rural de San Luis Potosí, 1923-1932*. San Luis: El Sologío de San Luis, A.C.
- García Carrasco, J. y García del Dujo, A. (1996). *Teoría de la Educación*. Vol. I - Educación y acción pedagógica. España: Universidad de Salamanca.
- Gaspar, U. M. (2012). “La concepción del indígena en el sistema educativo posrevolucionario” en *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. Vol.3, Núm. 5. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498150313008>
- Gimeno Sacristán, J. y M. Fernández Pérez (1980) *La formación del profesorado de E.G.B*. Madrid: Ministerio de Universidades e Investigación.

Gimeno Sacristán, J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. 7ª. Reimpresión (1ª. Ed. 1988). España: Morata.

Giraud, L. (2010). De la ciudad “mestiza” al campo “indígena”: internados indígenas en el México posrevolucionario y en Bolivia. *Anuario de Estudios Americanos*, 67, 2, 519-547.

Gobierno de la República (2001). *Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2001-2006*. México: Gobierno de la República.

Gobierno de la República. (2001). *Programa Nacional de Desarrollo 2001-2006*. México: Gobierno de la República.

Gobierno de la República. (2003). *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*. Recuperado de http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=23&id_opcion=20&op=

Gobierno de la República. (2003). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257.pdf>

Granados, V. (2006). *Los costos de la modernidad*. México: Solar. Colección Ensayo.

Guilherme M. y Gunther Dietz (2014) *Diferencia en la diversidad: perspectivas múltiples de complejidades conceptuales multi, inter y trans-culturales*. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas Época III*. Vol. XX. Número 40, Colima, invierno 2014, pp. 13-36

Hernández, I. (s.f.). *La Educación Bilingüe en México*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/998/99826032005.pdf>

Hernández, N. L. y R. Martínez (2014a). “La interculturalidad en Chiapas: formación docente en la cultura tseltal.” En Velázquez, E. B., Quintero, M. L., López, L. R. (coordinadoras), *La transformación de la sociedad opresora. La palabra y el derecho de los “otros”*. México: MAPorrúa, pp.123-146.

Hernández, N. L. y R. Martínez (2014b). “Nuevas construcciones interculturales. Más allá de la escuela.” En Hernández, N. L., Pons, L. (coordinadoras), *Debates sobre interculturalidad*. México: UNACH, PROFO-CIE 2014, pp.151-176.

Hernández, N. L. y R. Martínez (2016). “Formación docente y problemática en la práctica de profesores de la región tseltal, Chiapas.” En Vergara, M. (coordinadora), *Formación docente y problemática en la práctica de los profesores de las comunidades indígenas. El caso de Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato*. México: Universidad de Guadalajara, pp.101-148.

- Hernández, N. L. y R. Martínez (2017). "Formación y experiencia docente en Chiapas: ¿realidades interculturales?" En Velázquez, E. B., Quintero, M. L., López (coordinadoras), Realidades interculturales. Miradas hacia el género y la educación. México: Castellanos editores, pp. 63-84.
- Hernández, R. (2000). La educación para los pueblos indígenas. México: SEP.
- Herrasti, L. (Coord.). (1988). Instituto Nacional Indigenista, 40 años. México: Instituto Nacional Indigenista.
- Honoré, B. (1983). Para una teoría de la formación, España: Narcea.
- Imbernon, F. (1994) La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Colección Biblioteca de aula.
- INALI (2009). Catálogo de las lenguas Indígenas nacionales. Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y sus referencias geoestadísticas. México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), 2009. Consultado en Julio de 2017, PDF recuperado en https://site.inali.gob.mx/pdf/catalogo_lenguas_indigenas.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). Evaluación de la política educativa dirigida a la población indígena en educación básica. México: INEE.
- INEGI. (2010). Anuario estadístico de los Estados Unidos Mexicanos. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Aguascalientes, Ags. México.
- INEGI. (2015). Fichas de Información Básica de la Población Indígena. [Blog] Recuperado en: <http://www.cdi.gob.mx/indicadores2015/#/76>, Consultado en Enero de 2017.
- INEGI. [2013]. Censo de población y vivienda 2010. [en línea]. Recuperado en agosto 29 de 2018, en <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/ccpv/2010/>
- INEGI.org.mx. (2017). Consulta interactiva de datos. [online] Available at: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/cubos> [Accessed 24 Jul. 2017].
- Jalisco PUEBLOS INDÍGENAS Y REGIONES DE ALTO VALOR BIOLÓGICO. Consultado sept. 17 de 2018 en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/espinal/v18n51/v18n51a6.pdf>
- Johannes, N. (2003). Huicholes. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Pueblos indígenas del México contemporáneo. México, D.F.: CDI- PNUD. ISBN 970-753-009-X

Jorda, H.J. (2003). *Ser maestro bilingüe en Suljaa. Lengua e identidad*. México: UPN.

Joyce, B. y Clift, R. (1984). “La agenda de Phoenix: Reforma esencial en la formación de profesores”, en: *Investigador Educativo* (13) (4) pp. 5-18.

Julián, J. A. (2009). Influencia de la aplicación de un programa formativo de profesores de educación física, sobre la motivación en el aula y el nivel de reflexión docente. Universidad de Extremadura, Cáceres.

Kemper, R. (2011). *Estado y antropología en México y Estados Unidos: reflexiones sobre los Proyectos Tarascos*. Relaciones (Zamora) vol.32 [Online], 209-241.

Lazarín, F. (1996). *Las misiones culturales un proyecto de educación para adultos (1923-1932)*. México: Área de Historia del Estado y la Sociedad. UNAM-Iztapalapa.

Ley General de Educación. (1997). Publicada en el Diario Oficial el 20 de marzo de 1997. Recuperado de <http://www.dof.gob.mx/>

Ley General del Servicio Profesional Docente. (2013). Diario oficial de la Federación.

Liston, D.P. y K.M. Zeichner (1993) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.

Loyo E. (1996). “La empresa redentora. La Casa del Estudiante Indígena” en *Historia Mexicana*. México, 99-131.

Martínez, E. (2015). La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? *Relaciones*, vol. 32 [Online], 141, 103.

Marcelo Carlos (2011). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Texto de Marcelo Carlos, Reseñado por Víctor Manuel Ponce G. *Educación* (58), 8-10.

Maren von Groll et al. (2013). *Formación de maestros indígenas y no indígenas para la educación indígena e intercultural*. En María Bertely Busquets, Gunter Dietz, y María G. Díaz Tepepa (Coords.). *Multiculturalismo y educación 2002-2011. [Estado del conocimiento]*. México: ANUIES - COMIE, 2013.

Martínez, E. (2015). La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? *Relaciones* 141, 103.

Martínez, L. (2013). *Rafael Ramírez Castañeda y los grandes problemas de México*. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. México, 381-397.

- März, F. (2001). Introducción a la pedagogía, España: ediciones sígueme; Colecc. El peso de los días No. 29, 5ª ed.
- Meneses, G. (2002). Formación y teoría pedagógica, México: lucerna-diógenis; Colecc. La lámpara de Diógenes No. 8, pp. 79-106.
- Meza, G. (2011). Un misionero y su maestra rural por las casas del pueblo de Aguascalientes en 1922. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 9. Historia e Historiografía de la Educación / Ponencia. México
- Montero, L. (2003) La formación inicial. ¿Puerta de entrada al desarrollo profesional? En: Revista Educar No. 30 pp. 69-89.
- Muñoz Cruz Héctor (1999). Visión de la educación bilingüe en regiones indígenas de México. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, México, D. F
- Muñoz, H., García, J., Granados, A., Brand, A., Mena, P. y Ruiz, A. (2002). Rumbo a la interculturalidad en educación. México: UPN 201 Oaxaca, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Organización Internacional del Trabajo. (1990). Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. Recuperado de <http://www.ilo.org/mexico/lang-es/index.htm>
- Pacheco, T., y Díaz B. A. (Comp.) (1993). La formación de profesionales para la educación. Elementos para un replanteamiento. México: CE-SU-UNAM.
- PNB (2017). Evaluación de Procesos del Programa Nacional de Becas 2016. Obtenido de www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/251286/Informe_Final_-_S243_-_Programa_Nacional_de_Becas.pdf
- Paradise, R. (2004). Interculturalidad como respeto mutuo, Educación 2001 IX (104): 59-62.
- Pintado, A. P. (2004). Tarahumaras. Pueblos indígenas del México Contemporáneo. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Poder Ejecutivo Federal. (2002). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, versión aprobada el 8 de noviembre de 2002. Recuperado de <http://www.constitucion.gob.mx/docs/constitucion.pdf>
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Informe sobre el desarrollo humano de los pueblos indígenas de México. México, PNUD, 2010. En: <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Mexico/>

Mexico_HDR_2010.pdf. Consultada el 2 de febrero de 2012.

Reyes Hernández, Nancy Leticia, y Rigoberto Martínez Sánchez. (s.d.) Formación y experiencia intercultural en el contexto tseltal: una aproximación a la educación en Chiapas, ponencia en PDF consultado el Agosto de 2019 en: <http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/paginaimagenes/congreso/MemoriasXICongreso/NANCYHERNANDEZ%20RIGOBERTO%20MARTINEZ.pdf>

Rosales, M. A. (2009). La formación profesional del docente de primaria. México: Plaza y Valdez Editores y Universidad Pedagógica Nacional.

Sánchez Contreras J. R. Recuperado de http://www.comunicantropo.com/chichimecas/chichimecas_de_San_Luis_de_la_Paz/Chichimecas_de_San_Luis_de_la_Paz%3A_Una_historia_de_la_historia.html

Sandoval, F. E; Blum, M. R. y Harold A. I. (2009) Desafíos y posibilidades en la formación de maestros. Una perspectiva desde América del Norte. México. UPN.

Santos, M. A. (1998) Evaluar es comprender. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Sariego, J. (1998). El indigenismo en Chihuahua. Antología de textos. México: Ediciones del AZAR A.C.

Sariego, J.L. (2002). El indigenismo en la Tarahumara. Identidad, comunidad, relaciones interétnicas y desarrollo de la sierra de Chihuahua. México: Instituto Nacional Indigenista.

Sarramona, J. (1989). Fundamentos de educación. España: CEAC. Colec. Educación y enseñanza.

Schmelkes, S. (2003). Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes. En Sinéctica, (23), 26-34.

Schmelkes, Sylvia (2003). Educación intercultural, ponencia presentada en el Diplomado en educación intercultural bilingüe, segunda edición: UPN, <http://interbilingue.ajusco.upn.mx/modules.php?name=News&file=article&sid=12>

Schmelkes, S. (2005). Texto base. México: educación intercultural bilingüe destinada a los pueblos indígenas. V Foro Virtual: Educación para la interculturalidad, migración-desplazamiento y derechos lingüísticos. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, en <http://foro.latino.org/flape/foros_virtuales/foros_virt5_txt.htm>, consultado el 28 de enero de 2016.

Schmelkes, S. (2011). México: educación intercultural bilingüe destinada a los pueblos indígenas. México: Aula Intercultural.

Schmelkes, S. (2013). Educación y pueblos indígenas: problemas de medición. Realidad, datos y espacio. *Revista Internacional de Estadística y Geografía*. Vol. 4, pp. 5-13.

Schön, D. A. (1987) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.

Secretaría de Educación Pública. (1928). Las misiones culturales en 1927. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP (2011). Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. México: SEP.

SEP (2012). Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la formación de maestros de Educación Primaria. Plan de Estudios 2012. México: SEP.

SEP (1997). Acuerdo 264 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación Inicial de Profesores de Educación Primaria. México: SEP.

SEP (1999). Acuerdo 268 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación Inicial de Profesores de Educación Preescolar. México: SEP.

SEP (1999). Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas. México.

SEP (2012b). Acuerdo 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar. Plan de Estudios 2012.

SEP (2012c). Acuerdo número 651 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria Intercultural Bilingüe. Plan de Estudios 2012. México: SEP.

SEP (2012d). Acuerdo 652 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar Intercultural Bilingüe Licenciatura en Educación preescolar Intercultural Bilingüe. Plan de Estudios 2012. México: SEP.

SEP (2013). Acuerdo 669 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Acciones Compensatorias para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica. México: SEP.

SEP (2013). Modalidad no escolarizada. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP (sf). Dirección de Educación Indígena <http://portalsej.jalisco.gob.mx/educacion-indigena/bienvenida>

SEP y Secretaría de Educación y Cultura. (2003). Diagnóstico del Sistema Estatal de Formación Docente. Chihuahua, México: Autores.

SEP, 2017. Estadística del Sistema Educativo Jalisco. Ciclo Escolar 2016-2017. Recuperado el 20 de octubre de 2018, en: http://snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_educativos_14JAL.pdf

SEP. (1998). Ley General de Educación. SEP: México.

SEP. (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. México: SEP.

SEP. (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. México: SEP.

SEP. (2013). Modalidad no escolarizada. México: SEP.

SEP. (2013-2016)). ENLACE. Resultados Históricos Nacionales 2006-2013. 3ro, 4to, 5to y 6to de Primaria. 1ro, 2do y 3ro de secundaria. Español, Matemáticas y Formación Cívica y Ética. Consultado en línea, 3 de abril 2017: http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2013/historico/00_EB_2013.pdf

SEP. (2016). ESTADÍSTICA DEL SISTEMA EDUCATIVO CHIHUAHUA CICLO ESCOLAR 2015-2016. Secretaría de Educación Pública Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Coordinación Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. Consultado en línea, 24 de abril 2017. http://www.sniesep.gob.mx/descargas/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_educativos_08CHIH.pdf

SEP. (s.f.). Dirección de Educación Indígena. Recuperado de <http://portalsej.jalisco.gob.mx/educacion-indigena/bienvenida>

Serrano, E. (2006). Regiones indígenas de México. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Torres, C. (Comp.) (2001). Entrevistas con Paulo Freire. 5ª. Ed. México: Gernika.

UAM. (s.f.). El cardenismo y la antropología: el Congreso de Pátzcuaro y sus consecuencias conceptuales y prácticas (continuación). Obtenido de http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/mapa54/7_El_cardenismo_y_la_antropologia_3.1_y_3.2.pdf

UNAM. (2012). Evaluación de procesos, programa becas de apoyo a la educación básica de madres jóvenes y jóvenes embarazadas. México: UMAN.

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo - SEP. (2008). Evaluación externa - Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM). México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo - SEP.

Universidad Pedagógica Nacional. (2015). Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar para el Medio Indígena. Recuperado de <http://portalsej.jalisco.gob.mx/formacion-continua-superacion-profesional/documentos-normativos>.

Vázquez Sandrin, Germán y María Félix Quezada, 2015. “Los indígenas autoadscritos de México en el censo 2010: ¿revitalización étnica o sobreestimación censal?”, *Papeles de Población*, vol. 21, núm. 86, Toluca, Méx. Consultado el 14 de sept. De 2017, y disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252015000400007#c6.

Velasco, S. y Jablonska, A. (2010). Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos. México: UPN (Col. Horizontes educativos).

Vergara Fregoso, Martha, coord. (2016). Formación docente y problemática en la práctica de los profesores de las comunidades indígenas. El caso de Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato. Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara.

Vergara, M. y Bernache, G. (2008). Educación Intercultural. Un estudio de las Comunidades Indígenas en Jalisco. México, SEP/SEByN-CONA-CyT.

Villalpando, J. M. (2000). Historia de la educación y de la pedagogía. México: Porrúa.

Villoro, L. (2007). Los retos de la sociedad por venir. Ensayos sobre justicia, democracia y multiculturalismo. México: FCE.

2. POLÍTICAS PARA LA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DE LOS PROFESORES INDÍGENAS. EL CASO DE COLOMBIA KOGUIS

Nubia Esperanza Castro Reina
Marta Osorio de Sarmiento

2.1 Políticas para la Educación Indígena en Colombia

Introducción

Desde tiempos ancestrales, la diversidad de los pueblos indígenas de América Latina ha sido discriminada y vista como un problema; no como una oportunidad para enriquecer el conocimiento y la sociedad de la cual hacen parte.

En Colombia, el pueblo indígena Kogui, localizado en la Sierra Nevada de Santa Marta, no ha sido la excepción. Este ha sufrido el desplazamiento forzado a causa de violaciones a los derechos humanos, pero más grave aún, ha padecido el avasallamiento educativo que el Estado ha promovido e implementado a través de sistemas educativos nacionalizados, dominantes y asimilacionistas, que no han validado los saberes, quehaceres, y poderes de culturas minoritarias, desconociendo entre otros, la pertinencia pedagógica, las cosmovisiones y los derechos como sujetos de los indígenas, que a la postre han acentuado los problemas de exclusión y desigualdad.

A través de un trabajo de campo con la comunidad educativa del pueblo indígena Kogui, ubicada en la parte baja del Resguardo Kogui-Malayo-Arhuaco (ubicado en la línea negra del cordón ambiental de la cuenca del Río Tukurinca, vereda Santa Rosa, comunidad Kogui de Sebaizhi, en el corregimiento Palmor de la Sierra, municipio de Ciénaga, departamento del Magdalena en la Sierra Nevada de Santa Marta) al norte de Colombia; se ha hallado un problema centrado en el desconocimiento e incompreensión desde el punto de vista educativo, de la especificidad que conlleva la educación del pueblo indígena Kogui en un contexto intercultural que no ha logrado entablar un diálogo de saberes, haceres y poderes que resignifiquen el valor de cada uno de ellos, para que ante el inicio del Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP) se analicen las relaciones entre la educación indígena y la educación formal desde un enfoque intercultural que promueva la equidad más que la igualdad.

Es en este contexto, es que uno de los apartados de la investigación

denominada “La educación del pueblo indígena Kogui: una mirada intercultural y dialógica” (Castro, 2018), retoma las políticas relacionadas con los pueblos indígenas nutridas por la realidad que vive el pueblo Kogui hasta plantear la educación que queremos: un análisis desde la voz de los agentes educativos en los pueblos indígenas en consonancia con el tema general que convoca esta publicación.

2.2 Historia de la educación indígena en Colombia

En Colombia, la educación de los indígenas se cimentó sobre episodios referenciados en la historia nacional como el proceso de explotación, sujeción y maltrato de las etnias raizales, y de las comunidades indígenas que se inició con la llegada de los españoles, representados principalmente por la iglesia católica; la resistencia de los pobladores indígenas en pro de la pervivencia de su cultura; el reconocimiento paulatino de la diversidad cultural de estas etnias; el fortalecimiento de la etnoeducación y recientemente la administración de un sistema educativo indígena propio que apuesta por la educación superior.

Al respecto, según la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) (OINC, 1992:30), desde su existencia los indígenas contaron con conocimientos propios relacionados con la agricultura, la medicina tradicional, las expresiones culturales, las lenguas y la astronomía; siempre en armonía con la naturaleza. Sin embargo, durante los siglos XVI y XVII, con la llegada de los españoles a nuestras tierras, se implantó una organización social, educativa y del trabajo excluyente entre estos, los indígenas, los mestizos y los esclavos, impartiendo una educación religiosa caracterizada por el adoctrinamiento cristiano, la obediencia, el monoteísmo, el autoritarismo y el aprendizaje memorístico.

Con la iglesia católica como protagonista de la evangelización de los indígenas, según Jaramillo (citado por Sáenz y Salamanca, 1982) se buscó la “salvación” de los nativos por considerarlos diabólicos o salvajes sin alma y el sometimiento y apaciguamiento de estos, que garantizara la asimilación de las creencias, las ideas y comportamientos dominantes, con la consecuente persecución y ajusticiamiento de los líderes nativos, chamanes y mamos en la plaza pública, porque estos transmitían su cosmovisión. Además, se les vedó hablar en sus lenguas para sustituirlas por el castellano. De esta manera violenta, se pretendió doblegar o exterminar a los pueblos indígenas e implantar esta nueva cultura, aunque

sin lograrlo completamente debido a la existencia de zonas topográficamente inaccesibles, la dispersión de los pueblos y los diferentes idiomas, lo que obligó a que los misioneros los aprendieran por lo que recibieron el nombre de “lenguaraces” o “lenguas”. Según Molina (2012:277), todo ello ocurrió cuando:

Carlos V de España asumió el trono en 1516 tras la muerte de su abuelo; poco tiempo después, convirtió la obligación de alfabetización en una facultad del encomendero. Felipe IV, en 1624, ordenó que se les enseñara a las mujeres indígenas la lengua castellana y se les prohibiera hablar la nativa. En 1627 se decretó que se enseñaran públicamente las lenguas más habladas por los indígenas, un verdadero antecedente de etnoeducación, pero, como vemos, no hubo una política bien definida en la materia.

Entre los siglos XV al XIX, se expidieron las cédulas reales, es decir, órdenes emitidas por el rey de España y en cumplimiento de estas, se crearon las escuelas para españoles e hijos de caciques indígenas, orientadas por religiosos. La instrucción se basó en la religión, la lectura, la escritura y la gramática, así se originaron las primeras escuelas públicas, y a mediados del siglo XIX, se nombraron maestros seculares en la escuela pública, sin embargo, los indígenas continuaron bajo el influjo de la Iglesia católica con el objeto de convertirlos al cristianismo por considerarlos salvajes (ONIC, 1992).

En el siglo XIX la iglesia, además de la educación pública, empoderó a la educación privada a través del Concordato de 1887 firmado en el gobierno de Rafael Núñez, por el cual el Estado le entregó la educación a la iglesia católica y decretó la educación religiosa como obligatoria, causando que la educación de los indígenas recayera en las misiones religiosas, que además trataron de incidir directamente en la vida social de estas comunidades para adaptarlas a las estructuras “civilizatorias” (Romero, 2002). Se configuraron los internados indígenas, caracterizados por la lejanía, los horarios rígidos, el uso del idioma español, la enseñanza de oficios (ebanistería, agricultura, mecánica) para los varones y labores domésticas para las niñas (Molina, 2012).

Esta educación modelada en contravía de las concepciones y tradiciones indígenas trajo como consecuencia el bajo rendimiento escolar, la desmotivación, la apatía, la deserción y la dificultad para mantener la comunicación. Más grave aún, el catalogar a los niños indígenas como

brutos e ignorantes, inferiores a los blancos en su coeficiente intelectual; el menosprecio por su cultura y la consecuente deculturación de los pueblos al prohibirles la utilización de sus dialectos, considerar sus tradiciones como un atraso cultural, asimilarlos a la cultura homogenizante, y aunado a esto, hacerles sentir dicho proceso como humanizador para justificar las formas de actuar de las misiones religiosas (Romero, 2002).

Ante estas circunstancias, a mediados del siglo XX, en el gobierno de Eduardo Santos, los pueblos indígenas liderados por Manuel Quintín Lame (indígena nasa) se sublevaron y los movimientos sociales se tornaron violentos por la reivindicación de los derechos a la tierra. Además, Quintín Lame, quien logró educarse, sentó un precedente sobre el razonamiento de los indígenas a través de su publicación “El pensamiento del indio que se educó dentro de las selvas colombianas” realizada en 1939 y que expresó en uno de sus apartados:

No es verdad que solo los hombres que han estudiado quince o veinte años, los que han aprendido a pensar para pensar, son los que tienen vocación, etc. Porque han subido del valle al monte. Pues yo nací y me crié en el monte, y del monte bajé hoy al valle a escribir la presente obra (...) La naturaleza humana me ha educado como educó a las aves del bosque solitario que ahí entonan sus melodiosos cantos y se preparan para construir sabiamente sus casuchitas sin maestro. (Citado por Romero, 2002:2).

Es así como después de tantas luchas, en 1971, cuando gobernaba Misael Pastrana Borrero, se crearon el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), el cual ha liderado el proceso educativo indígena en Colombia, y posteriormente los Consejos Regionales de: Tolima (CRIT) en 1975, Arhuaco (COIA), Vaupés (CRIVA), entre otros, y finalmente, la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) en 1982 (Romero, 2002). Según el CRIC (2004), las reivindicaciones de estos pueblos se centraron en:

Recuperar la tierra de los resguardos; ampliarlos resguardos; fortalecer los cabildos indígenas; no pagar el terraje; hacer conocer las leyes sobre indígenas y exigir su justa aplicación; defender la historia, la lengua y las costumbres indígenas; formar profesores bilingües para que enseñen de acuerdo con la situación de los indígenas y en sus respectivas lenguas; impulsarlas organizaciones económicas comunitarias y de-

fender los recursos naturales y proteger el medio ambiente.
(2004:28)

Tiempo más tarde, es decir, 87 años después de la firma del Concorato, en el gobierno de Alfonso López Michelsen, este fue reformado a través de la Ley 20 de 1974, que en su Artículo VI creó una Comisión Permanente integrada por funcionarios designados por el Gobierno Nacional y prelados elegidos por la Conferencia Episcopal (reglamentada de común acuerdo), que programaría y vigilaría el desarrollo progresivo de las condiciones humanas y sociales de los indígenas. Es aquí, donde la iglesia católica perdió el monopolio de la educación de los indígenas y actuó junto con el Estado, lo cual facilitó el acceso de los indígenas a las escuelas públicas y el paulatino abandono de los internados.

Esta emancipación educativa dio pie para que, en 1971, el CRIC creara el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural (PEBI), a partir de allí, evolucionó el movimiento indígena y sus relaciones con el Estado, trazando como ejes de acción para la educación indígena del país según este ente (2004:15-20):

- a) La resistencia, con el lema “Unidad y Tierra” para revertir el proceso secular de dominación, las primeras escuelas se constituyeron en comunidades comprometidas con la lucha por la tierra y el desarrollo del programa de educación centrado más en lo organizativo que en lo pedagógico;
- b) La cultura, ampliando el lema a “Unidad, Tierra y Cultura” para valorar e impulsar el uso de las lenguas propias, la autoconciencia de los pueblos y la cosmovisión como fuente básica de la identidad y la educación propia;
- c) El proyecto popular, donde se reafirmó que los indígenas hacen parte del pueblo colombiano y su lucha es por la construcción de una sociedad justa y democrática para todos;
- d) La autonomía, como exigencia irrenunciable reconocida en los tratados internacionales, y el esfuerzo constante por construir una educación propia como pilar de la autonomía indígena;
- e) Las relaciones con el Estado, participando en espacios institucionales con el propósito de afianzar su proyecto político, logrando el reconocimiento oficial de proyectos propios como el Proyecto Educativo Comunitario (PEC), obteniendo financiación estatal para diversas propuestas indígenas y

hoy en día se trabaja por la implementación de un sistema indígena de educación superior;

f) La pedagogía para proyectos de vida, como propuesta pedagógica coherente con las transformaciones del movimiento indígena relacionadas con la definición de los saberes y contenidos escolares, la elaboración de materiales didácticos, las estrategias pedagógicas, la concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje y un saber, saber hacer y unas problemáticas propias de maestros y maestras, de los niños y de las escuelas; razones que dieron un sentido y un por qué, para que el movimiento indígena caucano asumiera la educación en su territorio;

g) La construcción de poder propio, que busca el tránsito de la resistencia de un concepto defensivo, de supervivencia física, organizativa y cultural hacia una proyección política en construcción de su propio destino, donde la labor educativa reviste una enorme importancia.

Se evidencia entonces, que estos pilares han respaldado la pervivencia de estos pueblos gracias a la capacidad de reflexionar sobre su existencia, y más que pretender asumir representaciones del mundo lo que buscan son representaciones en el actuar afianzadas en la educación por considerarla el vehículo para defender la cosmovisión, la autonomía y la cultura.

Además, desde su creación el PEBI ha mantenido los criterios sobre: priorizar las enseñanzas que dan ejemplo sobre las teorías foráneas que coartan la práctica y su identidad; las escuelas como centros para sostener la recuperación de los derechos sociales y de tierras; maestros que sean seleccionados por las mismas comunidades; los maestros deben ser bilingües o estar dispuestos a recuperar su lengua autóctona; las escuelas bilingües deben ser semilleros para revitalizar las culturas; la comunidad debe participar en la orientación de las actividades escolares; la escuela debe enseñar lo de adentro y lo de afuera de manera crítica; a los niños hay que encaminarlos para que se queden en las comunidades y les presten sus servicios; no se debe partir del currículo oficial, sino que hay que construir colectivamente nuevos programas de estudios; se debe enseñar tanto en la lengua indígena como en el castellano (CRIC, 2004).

Desde esta perspectiva, no se pensaba “en hacer la escuela en sí, sino en lograr un fortalecimiento político de toda la comunidad a través de

la escuela” (CRIC, 2004:38). A raíz de estos movimientos y este pensamiento educativo, se crearon las primeras escuelas comunitarias en lugares donde se sostuvieron luchas por la tierra y existió riesgo de pérdida del idioma y de la cultura, entre ellas la Laguna de Siberia, Chimán-La Marquesa (Silvia), El Cabuyo (Tierradentro), Vitiyó (Jambaló), Potrerito (Toribio), El Canelo (Popayán) y Las Delicias (Buenos Aires).

La situación vivida al interior de estas comunidades educativas se reflejó en las palabras del maestro Jorge Penagos de la escuela El Cabuyo: “Con la educación, pasa que en las escuelas oficiales para el indio era muy reprimido. Yo recuerdo que nos avergonzábamos de ser indígenas por hablar el propio nasa yuwe”(CRIC, 2004:40). De esta manera se dio vida a una educación propia con las limitaciones de un sistema educativo estatal vigilante y hegemónico.

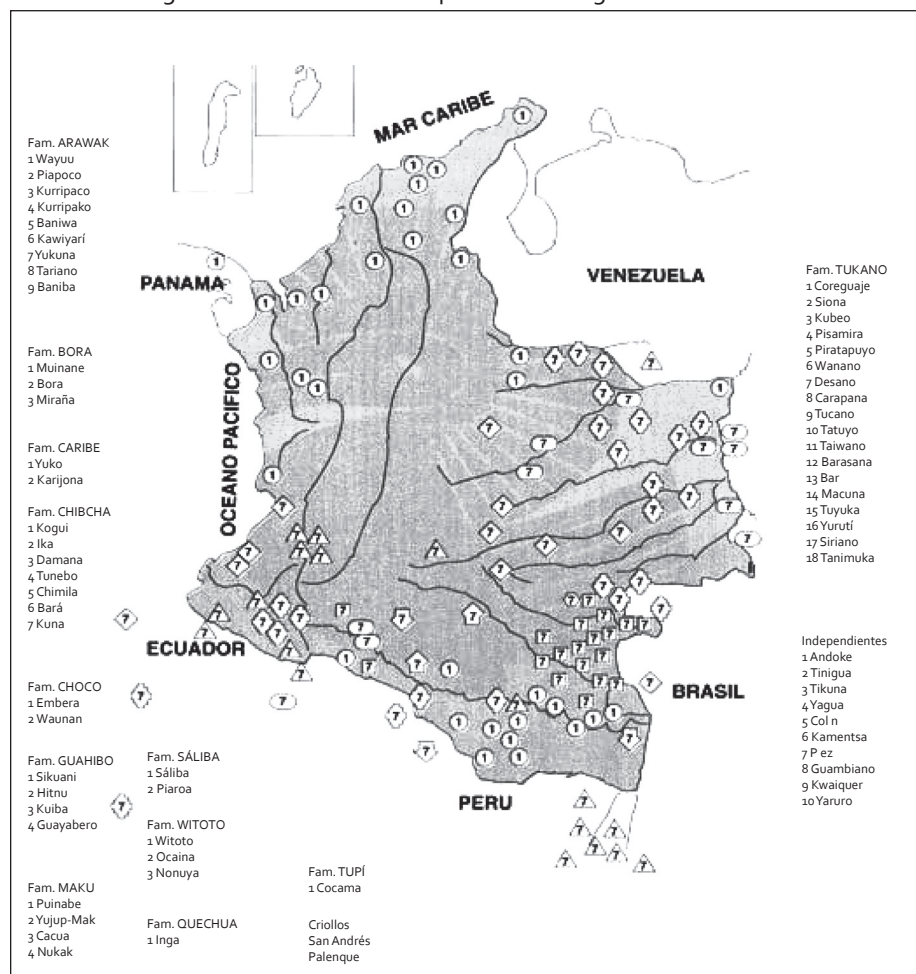
Posteriormente, en el gobierno de Julio César Turbay Ayala, en 1978, se hizo el reconocimiento de la pluralidad cultural y lingüística del país, legalizando el nombramiento de maestros indígenas bilingües, la mayoría sin formación docente. En este sentido, los pueblos indígenas estaban a favor de un maestro indígena que dominara su lengua, su identidad y cultura, y que, además estableciera una relación afectiva con el niño, preferiblemente un dirigente local que inspirara confianza y respeto. El CRIC les impartió formación sobre legislación indígena, historia de las comunidades, metodologías de recuperación cultural y en las escuelas: “No había alfabetización, no había áreas, era más bien una visión crítica de la escuela oficial” (CRIC, 2004:49).

Sobre la planta física que constituía la escuela; no se consideraron las aulas tradicionales, eran aulas en pleno campo y no se utilizaban los tableros o la tiza, los maestros no fueron pensados como aquellos en ejercicio, sino gente para formar. Se presentaron entonces, cuestionamientos como: ¿Maestros con segundo de primaria?, y se planteó el desarrollo de algo nuevo con maestros no formados porque de lo contrario esto no iba a ser posible, y sobre lo académico, según estas poblaciones, eso se aprende, y lo que se hizo fue constituir las escuelas experimentales como laboratorios según lo afirmó Graciela Bolaños (CRIC, 2004). Posteriormente se capacitaron y para ello se integraron grupos interétnicos e interdisciplinarios, los primeros conformados por indígenas y mestizos y los segundos por educadores, sociólogos y antropólogos, pero siempre “la comunidad era la principal fuente de la formación docente” (CRIC, 2004:50).

En el gobierno de Belisario Betancur, en 1985, se creó la Oficina de Etnoeducación, con la cual se operativizó la política sobre la capacitación y profesionalización de maestros indígenas y no indígenas, y agentes educativos, el diseño y producción de materiales educativos en lenguas vernáculas y español, el apoyo a investigaciones, asesoría, seguimiento y evaluación (Enciso, 2004). De igual forma, según Molina (2012), en este período se consolidaron los movimientos indígenas al convertirse en interlocutores nacionales para los asuntos de política indígena, la descentralización y organización de las regiones indígenas del país.

Después de las luchas hasta aquí enfrentadas, los indígenas obtuvieron su mayor logro cuando en 1991, en el gobierno de Cesar Gaviria Trujillo, la nueva Constitución Política de Colombia reconoció al país como pluriétnico y multicultural. Así, Colombia ocupa el segundo lugar en América Latina en diversidad de los pueblos indígenas después de Brasil (ONU, 2011). Estos conforman una población de “1 392 623 personas distribuidas en 87 pueblos indígenas, los cuales habitan en 788 resguardos que ocupan una extensión aproximada de 31 millones de hectáreas (29,84% del territorio nacional)”, distribuidos a lo largo y ancho de la geografía colombiana como se muestra en la Figura 1.

Figura 1. Distribución de la población indígena en Colombia



Recuperado de: “Segundo Foro Internacional de Educación Superior Inclusiva. Un camino hacia el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural”. Bogotá, Colombia, 2008.

A partir de allí, la Constitución Política oficializó las lenguas de los grupos étnicos en sus territorios, estableció el derecho de los grupos étnicos con tradiciones lingüísticas propias a una educación bilingüe; institucionalizó la participación de las comunidades en la dirección y administración de la educación y estableció el derecho que tienen a una formación que respete, y desarrolle su identidad cultural.

Lo anterior dio paso a que en el gobierno de Ernesto Samper Pizano, en 1995, se reglamentara la atención educativa para grupos étnicos a la luz de los principios de la etnoeducación referidos a la integralidad, la

diversidad lingüística, la autonomía, la participación comunitaria, la interculturalidad, la flexibilidad, la progresividad y la solidaridad (Romeo, 2002:5); e igualmente, se determinó que se definieran los calendarios académicos de acuerdo con las formas propias de trabajo, los calendarios ecológicos, las concepciones particulares de tiempo y espacio y las condiciones geográficas y climáticas respectivas; la incorporación de sus creencias, tradiciones, usos y costumbres en la organización y manuales de convivencia y la concertación de la infraestructura física con las comunidades, de acuerdo con las características geográficas, las concepciones de tiempo y espacio y en general con los usos y costumbres de las mismas (Decreto 804, Artículos 17 al 19).

Desde entonces, se han creado programas universitarios en etnoeducación en instituciones como la Universidad Abierta y a Distancia, la Universidad Mariana, la Universidad Pontificia Bolivariana, la Universidad del Cauca, la Universidad Tecnológica de Pereira, la Universidad Distrital, entre otras. Además, se creó el fondo ÁLVARO ULCUÉ CHOUCUÉ por la Ley de Presupuesto, con el propósito de facilitar el ingreso de los indígenas colombianos a programas de pregrado y posgrado.

Ese fondo está reglamentado mediante el convenio de Cooperación Interinstitucional para la administración del Fondo, suscrito entre el Ministerio del Interior y el ICETEX; y es un mecanismo creado con el propósito de realizar acciones que promuevan el etnodesarrollo y crecimiento integral de las comunidades indígenas, que se apoya en la formación y capacitación de sus recursos humanos para integrarlos al desarrollo nacional (Gil, 2015).

A pesar de la intencionalidad de estos programas, la población indígena presenta un 18% de analfabetismo, cifra que sobrepasa la señalada para la población general que alcanza el 8%. Solo 33 niños logran terminar la secundaria y de ellos alrededor del 1% pueden acceder a la educación superior. Del total de la población universitaria del país solo el 0,60% corresponde a estudiantes indígenas, se presenta baja capacidad de retención, alta deserción y aunque no existen estadísticas oficiales sobre los índices de deserción de estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas, más del 50% de los estudiantes matriculados no finalizan su programa de formación. La deserción es una problemática que empieza en la básica, se mantiene en la secundaria y se agudiza en la educación superior, según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2008).

Por lo anterior y además, por el escaso retorno a las comunidades de

origen, la no existencia de políticas que permitan la vinculación profesional de los egresados indígenas al interior de sus territorios, egresados con poca inserción en la vida comunitaria de las comunidades y programas poco pertinentes, se creó la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural (UAI), hace más de una década, con motivaciones, funcionamiento y objetivos diferentes a la educación superior oficial, porque en ella, progresivamente se han ido implementando procesos de profesionalización docente y nuevos campos de formación tales como: “Pedagogía Comunitaria, Derecho Propio, Administración y Gestión Propia, Desarrollo Comunitario, Salud” entre otros programas, basados en los planes de vida, las costumbres y cosmovisión de cada pueblo (CRIC, 2004).

Finalmente, en 2014, durante el gobierno de Juan Manuel Santos, se creó un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de estos pueblos, entre ellos, orienta la conformación del Sistema Educativo Propio (SEP).

Este articula de manera coherente los procesos político-organizativos, pedagógicos y administrativos, y considera los distintos niveles escolarizados y no escolarizados, para el mejoramiento integral de la educación; todo ello, en un ambiente de expectativa por la puesta en marcha que no segregue aún más la educación de los indígenas solo para indígenas como sinónimo de baja calidad o educación de segunda clase, sumado a la ejecución efectiva de recursos financieros y logísticos del Estado para el logro de los objetivos allí planteados.

Se concluye entonces, que ante la resistencia de los pueblos indígenas que pretende lograr la pervivencia de su cultura, en el país ha sido representativo el poder organizacional y la visión política de algunas etnias, soportada en los derechos, el territorio, los recursos naturales y la biodiversidad, la mujer y la familia, la educación propia e intercultural, los planes de vida y desarrollo propio, la medicina tradicional y salud occidental, la investigación, la información y las comunicaciones, las finanzas, entre otros, como se muestra en la Figura 2.

De igual forma, la educación ha sido el eje para la preservación de sus costumbres y cosmovisión; sin embargo, los resultados de inclusividad en el sistema educativo colombiano presentan brechas considerables, más aún cuando de validar sus saberes se trata, acompañada por la baja inversión financiera destinada para ello y los lentos resultados en pobla-

ciones indígenas del país, un tanto diferentes a las etnias del Cauca que han liderado los procesos educativos.

Figura 2. Organización de los pueblos indígenas en Colombia



Recuperado de: <http://www.onic.org.co/gobierno-propio>

Ello se evidencia, en el reporte del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2005), en el cual en materia educativa los resultados reflejan que los indígenas presentan los indicadores más rezagados, con las menores tasas de alfabetismo total (71,4%). En cuanto a las tasas de asistencia escolar a la educación formal, son los indígenas los que tienen las menores tasas para todos los grupos de edad; la educación básica primaria es el máximo nivel alcanzado, portando solo el 43,7% de esta población, lo cual es consecuente con el hecho de que un 30,1% no ha estudiado. Las diferencias educativas, entre otros factores, se atribuyen a que la mayoría de la población indígena reside en los resguardos donde los establecimientos educativos son pocos, solo atienden el nivel de la educación básica primaria, son solo algunos los que tienen programas de etnoeducación que permiten la integración de su tradición, fundamentalmente oral, con los conocimientos de la sociedad mayoritaria.

Por último, se enfatiza que si bien se han realizado avances en el reconocimiento de la población indígena en Colombia; no son suficientes para reivindicar a estos colombianos como sujetos de derecho, respetando sus especificidades educativas, y la realidad muestra el abandono

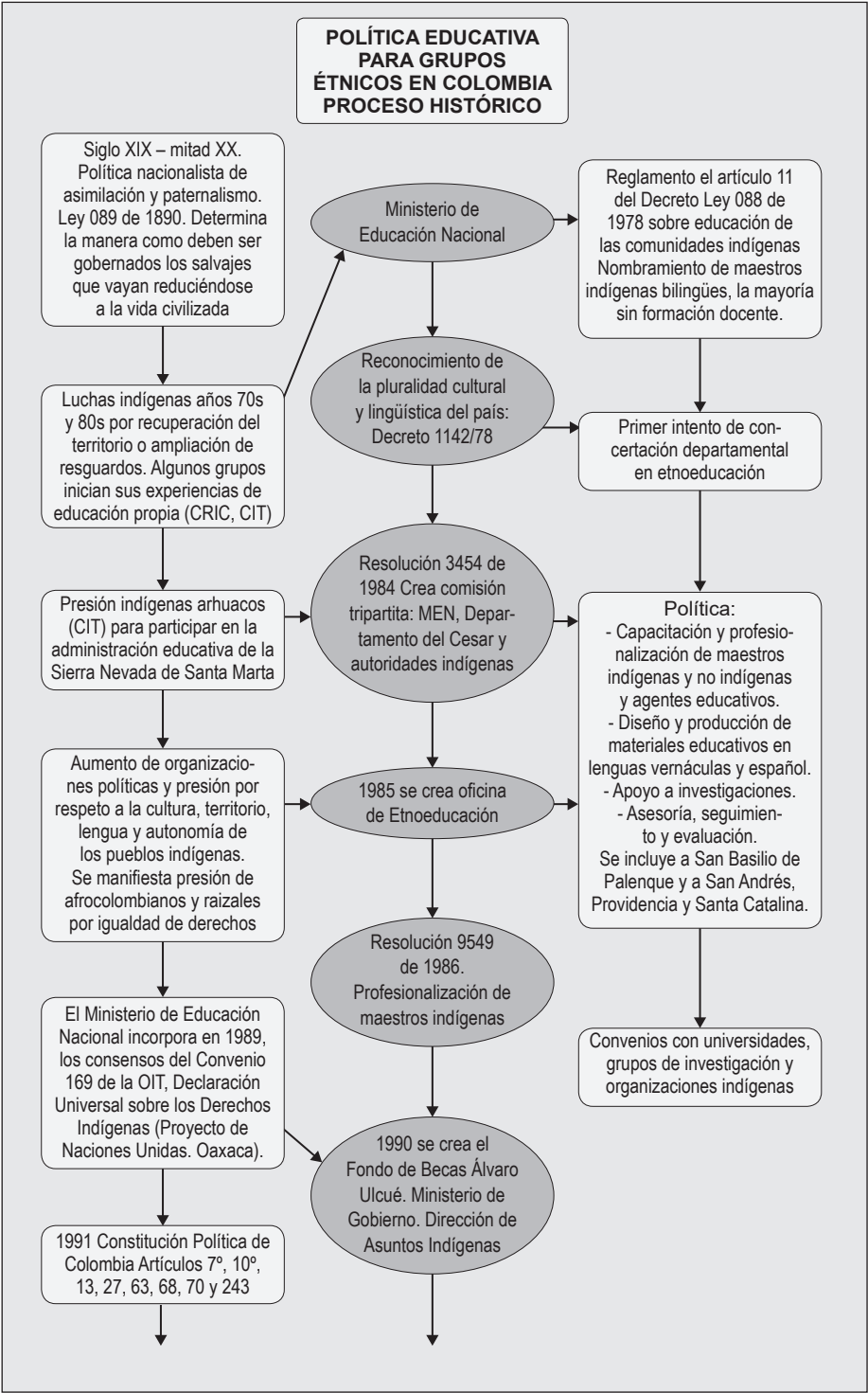
en todas las áreas implicadas en la prestación del servicio educativo, por lo cual, se aboga por una educación para la población indígena que la atienda respetuosa y dignamente.

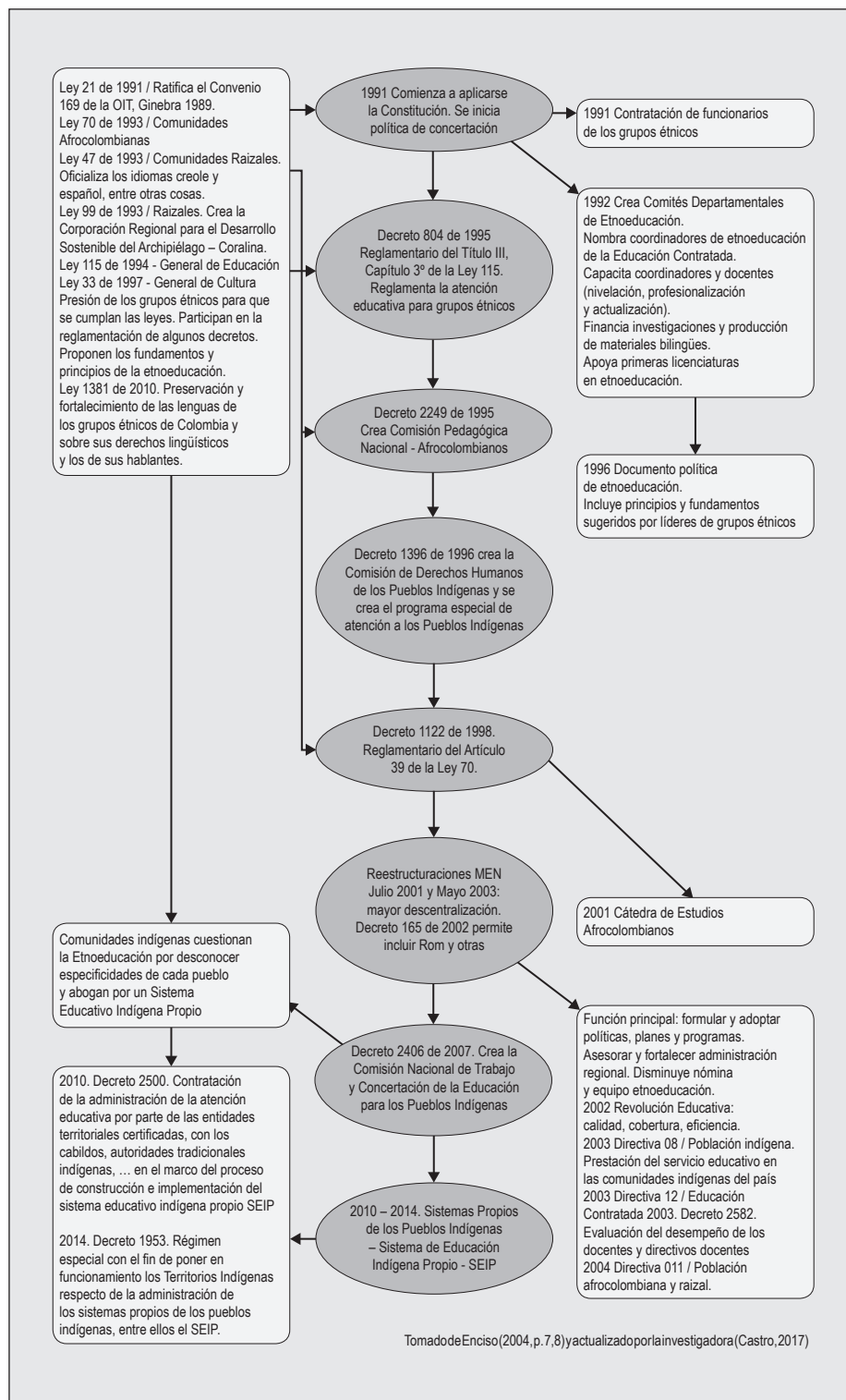
2.3 Política educativa para grupos étnicos en Colombia

Como fenómeno global, las naciones han incurrido en el desconocimiento de las minorías llegando a extremos insospechados que atentan contra la dignidad humana, es el caso de los pueblos indígenas relegados, excluidos y desconectados de las sociedades coloniales y modernas. No obstante, es conveniente decir que se han generado leyes, políticas, decretos, etc., desde organismos nacionales e internacionales que han reivindicado los derechos y visibilidad de los pueblos originales, como la UNESCO, la ONU, la OEA, entre otros, aunado a las luchas aguerridas y prolongadas de estos pueblos por el derecho de sus derechos, han originado nuevos modos de relación de estos con la sociedad y los Estados, y por ende marcos normativos y políticas públicas que aunque caracterizadas por lentos avances en el cierre de brechas de desigualdades e injusticias, en los últimos tiempos han sido producto de disertaciones y negociaciones como respuesta a las movilizaciones y presiones sociales.

Durante los últimos años se han producido en Colombia importantes modificaciones en el marco jurídico y en las políticas educativas vinculadas con el reconocimiento y tratamiento educativo de la diversidad sociocultural y lingüística. En la Figura 3, se presentan las leyes, decretos y resoluciones más relevantes sobre la política educativa para los pueblos étnicos en Colombia.

Figura 3. Política educativa para los pueblos étnicos en Colombia





Tomado de Enciso (2004, p. 7, 8) y actualizado por la investigadora (Castro, 2017)

En el país, desde tiempo atrás, la concepción, el tratamiento y disposiciones relacionadas con las poblaciones indígenas se caracterizaron por una mirada y acción excluyente, y avasalladora, como se muestra en la Ley 089 de 1890:

Por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada. La legislación general de la República no regirá entre los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada por medio de Misiones. En consecuencia, el Gobierno, de acuerdo con la Autoridad eclesiástica, determinará la manera como esas incipientes sociedades deban ser gobernadas.

Desde ese entonces, según la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI) (CONCEPI, 2013), entre 1900 y 1960, se contó permanentemente con la injerencia de la iglesia católica como tutelar de la educación indígena que desconoció la riqueza cultural de los pueblos impidiendo que se hablara su lengua y proyectando valores ajenos a estas comunidades.

El país legitimó a través del Concordato un reordenamiento social que extendió la “civilización” y la “nacionalidad” hacia los “salvajes indios”, además de otras disposiciones como la enseñanza obligatoria de la religión, universidades, colegios y escuelas, a la cual no escapó la población indígena en su contacto con las misiones, considerando necesario “llevar la luz” a “nuestros pobres indios (que) viven tristes, sin esperanzas” y “no saben de dónde vienen ni para dónde van” según Builes (citado por Jimeno, 1988).

Como se mencionó anteriormente, hacia 1939, surgió un indigenismo crítico, con el indígena nasa Manuel Quintín Lame, quien en su obra “Los Pensamientos del Indio que se educó dentro de las selvas colombianas” (Quintín, 1939:39), quien, además de liderar las luchas indígenas en el país por la defensa de los derechos que los asisten, “aportó al pensamiento pedagógico las relaciones entre la naturaleza, el saber y el tipo de educación que se derivaría de esta relación.” (CONTCEPI, 2013:10).

Igualmente, desde los años setenta, y después de movilizaciones sociales indígenas violentas en defensa del territorio, la cosmovisión y la autonomía, se consolidó en Colombia el movimiento indígena que se inició de manera organizada con la creación entre otros del CRIC (CRIC, 2004) en febrero de 1971, y hacia 1982 se conformó la primera ONIC, visibilizando a la educación como uno de los componentes principales

de los procesos de las distintas organizaciones indígenas.

En este contexto, el reconocimiento y defensa de los derechos de los pueblos indígenas en el país se dio en la Constitución Política de 1991, con la participación de tres constituyentes indígenas. Allí se proclamó el paso del Estado monocultural al multicultural y pluriétnico. Así se expresa en el Artículo 7, “Principio de la diversidad étnica y cultural: se reconoce y protege la diversidad cultural de la nación colombiana, cambia formalmente nuestra nación”. A partir de allí, se abrió el camino para reconocer a los pueblos indígenas una educación con especificidades y tradición, iniciada veinte años antes empíricamente por indígenas del Cauca y la Sierra Nevada de Santa Marta.

Al dinamizar el proceso educativo, el CRIC y el Ministerio de Educación Nacional, a través del Decreto 1142 de 1978, consensuaron los currículos para estos pueblos con la participación de las comunidades indígenas y una educación ligada al medio ambiente, al proceso productivo y a toda la vida social y cultural de la comunidad, con elementos esenciales del nivel de educación básica (primaria y secundaria), ajustándose a las características específicas de cada comunidad, el desarrollo de tecnologías autóctonas, el establecimiento de horarios y calendarios escolares flexibles, que respondan a las características sociales, económicas y culturales y a las necesidades de la Comunidad indígena, y una alfabetización para las comunidades indígenas en la lengua materna. De igual manera, la selección de los maestros por las comunidades indígenas entre los miembros de la misma comunidad, con conocimientos mínimos de la lengua materna de la comunidad y del español.

Posteriormente, se conformó la primera comisión tripartita entre el Ministerio de Educación Nacional, el departamento del Cesar y las autoridades indígenas para administrar la educación indígena en la Sierra Nevada de Santa Marta, mediante la Resolución 3454 de 1984; fallando por el incumplimiento de los acuerdos entre otras razones, pero que fortaleció la capacidad de negociación entre otros pueblos indígenas y el Estado, además de oficializar los lineamientos generales de educación indígena según lo mencionó Enciso (2004).

Durante el período comprendido entre 1985 y 1995, se inició y consolidó la etnoeducación en el país, destacando hechos como:

a) La profesionalización de maestros indígenas que laboraron en estas comunidades (Resolución 9549 de 1986), a cargo de los Centros Experimentales Piloto, con el fin de que obtuvieran el título de bachiller peda-

gógico y tuvieran un mínimo de quinto grado de educación básica como nivel de entrada. Para este nivel debieron cursar y aprobar hasta diez etapas, con un mínimo de seis, e intensidad de 240 horas cada una, con sesiones presenciales y a distancia. Las instituciones u organizaciones participantes en el proceso fueron:

El Centro Colombiano de Estudios en Lenguas Aborígenes (CCELA) adscrito a la Universidad de los Andes, la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad de Antioquia, la Universidad del Valle, la Universidad del Cauca, la Universidad de la Amazonia, la ONIC, la OIA, la OREWA y el CRIC, el Instituto Caro y Cuervo, las fundaciones Gaia, Colombia Nuestra, Etnollano y Puerto Rastrojo (Enciso, Serrano y Nieto, 1996) (Enciso, 2004:11).

b) La aprobación de derechos humanos y libertades fundamentales para los pueblos indígenas y tribales (Ley 21 de 1991 que aprobó el Convenio 169 de la OIT, 1989). Entre ellos, derechos generales de ciudadanía, trabajo y del nivel de salud y educación incorporados en los planes de desarrollo económico; adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional, abarcando su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales; formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación; el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, a leer y escribir en su propia lengua indígena asegurando la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional, preservar, desarrollar y practicar las lenguas indígenas. Todo ello, siempre y cuando se cumplieran las normas mínimas establecidas por la autoridad competente.

c) La incorporación de la educación para grupos étnicos en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994, título III), definiendo la etnoeducación como la educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos; ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones, orientada por la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad, afianzando los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza,

sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura. La selección de docentes se realizaría concertadamente entre las autoridades competentes y los grupos étnicos, preferiblemente entre los miembros de las comunidades y que acreditaran formación en etnoeducación, conocimientos básicos del respectivo grupo étnico, en especial de su lengua materna, además del castellano.

Es de anotar que, para incorporar los aspectos mencionados en esta ley, se dieron discusiones con los grupos indígenas, sin embargo, al finalizar y aprobar los articulados, estos se mostraron inconformes porque consideraron que no reflejaban la especificidad de las culturas indígenas y por tanto, se podrán presentar inconvenientes, como los que a la postre se presentaron, según los identificó Enciso (2004:15):

La etnoeducación venía impulsando el diseño de currículos integrados y los artículos que ordenaban trabajar con áreas obligatorias fueron entendidos como una contradicción; en muchos departamentos se pensó que los indígenas y afrocolombianos debían replantear sus propuestas curriculares. Algo similar ocurrió con los temas de proyectos transversales, nombramiento de maestros y selección de contratos.

La mayoría de los grupos había avanzado en procesos de formación de bachilleres pedagógicos a través de la profesionalización de maestros(as) indígenas y no indígenas. La Ley fue interpretada como una manera de acabar con las aspiraciones de muchos de estos(as) docentes en ejercicio que esperaban ser nombrados(as) y de otros(as) que soñaban con poseerse luego de su grado, porque al emitirse la Ley se comenzó a exigir que todos los docentes fueran licenciados.

Se había avanzado en la posibilidad de contratar a los sabedores de las comunidades como maestros tradicionales. La Ley 115 cerró esa posibilidad porque a pesar del Art. 62 lo que se hizo en las regiones fue seguir las pautas para nombramiento de docentes ordinarios, que aparecen especificadas en otro capítulo de la Ley.

d) En la atención educativa para grupos étnicos a través del Decreto 804 de 1995, se definieron los principios de la etnoeducación, así: a) La integralidad, que posibilita una relación armónica y recíproca entre los hombres, su realidad social y la naturaleza; b) La diversidad lingüística, entendida como las formas de ver, concebir y construir el mundo que tienen los grupos étnicos, expresadas a través de las lenguas que hacen

parte de la realidad nacional en igualdad de condiciones; c) La autonomía, entendida como el derecho de los grupos étnicos para desarrollar sus procesos etnoeducativos; d) La participación comunitaria, entendida como la capacidad de los grupos étnicos para orientar, desarrollar y evaluar sus procesos etnoeducativos, ejerciendo su autonomía; e) La interculturalidad, entendida como la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social, una coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo; f) La flexibilidad, entendida como la construcción permanente de los procesos etnoeducativos, acordes con los valores culturales, necesidades y particularidades de los grupos étnicos; g) La progresividad, entendida como la dinámica de los procesos etnoeducativos generada por la investigación, que articulados coherentemente se consolidan y contribuyen al desarrollo del conocimiento, y h) La solidaridad, entendida como la cohesión del grupo alrededor de sus vivencias que le permite fortalecerse y mantener su existencia, en relación con los demás grupos sociales.

También, se especificaron aspectos sobre el proceso y selección de etnoeducadores capaces de: dinamizar el proyecto global de vida en las comunidades de los grupos étnicos, identificar, diseñar y llevar a cabo investigaciones y propiciar herramientas que contribuyeran a respetar y desarrollar la identidad de los grupos étnicos, identificar formas pedagógicas propias, usar permanentemente la lengua vernácula, liderar la construcción y evaluación de los proyectos educativos. Así mismo, se continuó con el proceso de selección de los docentes concertado con las autoridades indígenas excepcionando el requisito del título de licenciado o de normalista y del concurso. Además, se dio vía para que se generaran programas de pregrado en educación o de las escuelas normales superiores con un sistema especial de profesionalización para maestros indígenas.

Se estableció también que el currículo de la etnoeducación se fundamentara en la territorialidad, la autonomía, la lengua, la concepción de vida de cada pueblo, su historia e identidad según sus usos y costumbres; la creación de alfabetos oficiales de las lenguas y de los grupos étnicos y la investigación colectiva.

Los proyectos educativos institucionales definieron los calendarios académicos de acuerdo con las formas propias de trabajo, los calendarios ecológicos, las concepciones particulares de tiempo y espacio y las

condiciones geográficas y climáticas respectivas. En cuanto al funcionamiento del gobierno escolar y la definición del manual de convivencia, debían tener en cuenta sus creencias, tradiciones, usos y costumbres. La infraestructura física debía concertarse con las comunidades. La elaboración, selección, adquisición de materiales educativos, textos, equipos y demás recursos didácticos, debían tener en cuenta las particularidades culturales de cada grupo étnico.

Por otra parte, en 1996 con el Decreto 1396 se creó la Comisión de Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas y se creó el programa especial de atención a los Pueblos Indígenas para velar por la protección y promoción de los derechos humanos de los pueblos indígenas y de los miembros de dichos pueblos, y especialmente de sus derechos a la vida, a la integridad personal y a la libertad.

Hacia el 2003, se expidió el Decreto 2582, el cual en el Parágrafo 1 menciona que:

El Ministerio de Educación Nacional expedirá una reglamentación especial, concertada con los representantes de las organizaciones indígenas del orden departamental, para el desarrollo del proceso de la evaluación de desempeño de los docentes y directivos docentes que laboran en los establecimientos educativos estatales ubicados en sus comunidades y que atienden población indígena.

A pesar de ello, este decreto no tuvo en cuenta las especificidades étnicas y la evaluación se tornó en ejercicio rudimentario e interrumpido. En ese mismo año, se ratificaron los aspectos mencionados en los decretos y resoluciones hasta entonces emitidos sobre la educación indígena, a través de la Directiva Ministerial 08 dirigida a Gobernadores, alcaldes y Secretarios de Educación y emanada por el Ministerio de Educación Nacional, para el proceso de reorganización de entidades territoriales que atienden población indígena.

Posteriormente, 2007, por el Decreto 2406 se creó la CONTCEPI con el objeto de garantizar el derecho a la educación propia y asegurar una adecuada y pertinente atención educativa a los estudiantes indígenas en los niveles y ciclos educativos, una vez se demostrará la insuficiencia cualitativa o cuantitativa. Allí se especificó que se entendería por insuficiencia de carácter cuantitativa cuando el número de docentes o directivos docentes de los establecimientos educativos oficiales no permitiera atender las necesidades educativas de determinada comunidad indígena;

y cualitativa cuando los docentes o directivos docentes de los establecimientos educativos oficiales no fueran idóneos y/o el modelo pedagógico de dichos establecimientos no estuviera acorde con las características socioculturales de los pueblos indígenas y no hubiese sido concertado con las autoridades indígenas. Se intervendrá cuando las entidades territoriales certificadas deban contratar la administración de la atención educativa que requieran con los cabildos.

En el año 2010, a través de la Ley 1381, se dictaron normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes. Las lenguas nativas de Colombia constituyen patrimonio cultural inmaterial de los pueblos y por ello, se promoverá la preservación, la salvaguarda y el fortalecimiento de las lenguas nativas, mediante la adopción, financiación y realización de programas específicos. Para ello, se especificaron los derechos de los hablantes de lenguas nativas relacionados con: la no discriminación, el uso de las lenguas nativas y del castellano, los nombres propios y toponimia en las lenguas nativas, las relaciones con la justicia para actuar en su propia lengua, las relaciones con la administración pública en su propia lengua en sus actuaciones y gestiones ante los órganos de la administración pública y de igual manera las relaciones con las entidades de salud.

Se determinó que el Ministerio de Cultura sería el encargado de coordinar el seguimiento, la ejecución y la evaluación de los Programas de Fortalecimiento de Lenguas Nativas, entre ellos: protección y salvaguarda de las lenguas nativas, lenguas en peligro de extinción, lenguas en estado de precariedad y la reivindicación de lenguas extintas. Igualmente, la producción de materiales de lectura, audio, audiovisuales y digitales.

Sobre los programas de Investigación y de Formación se encargó al Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación para apoyar proyectos de investigación sobre lenguas nativas y velar para que el resultado sea conocido por las comunidades donde se hayan desarrollado; realizar la observación de la situación de las lenguas nativas adelantando cada cinco años una encuesta sociolingüística que permita realizar una observación sistemática de las prácticas lingüísticas y evaluar la situación de uso de las lenguas nativas de Colombia.

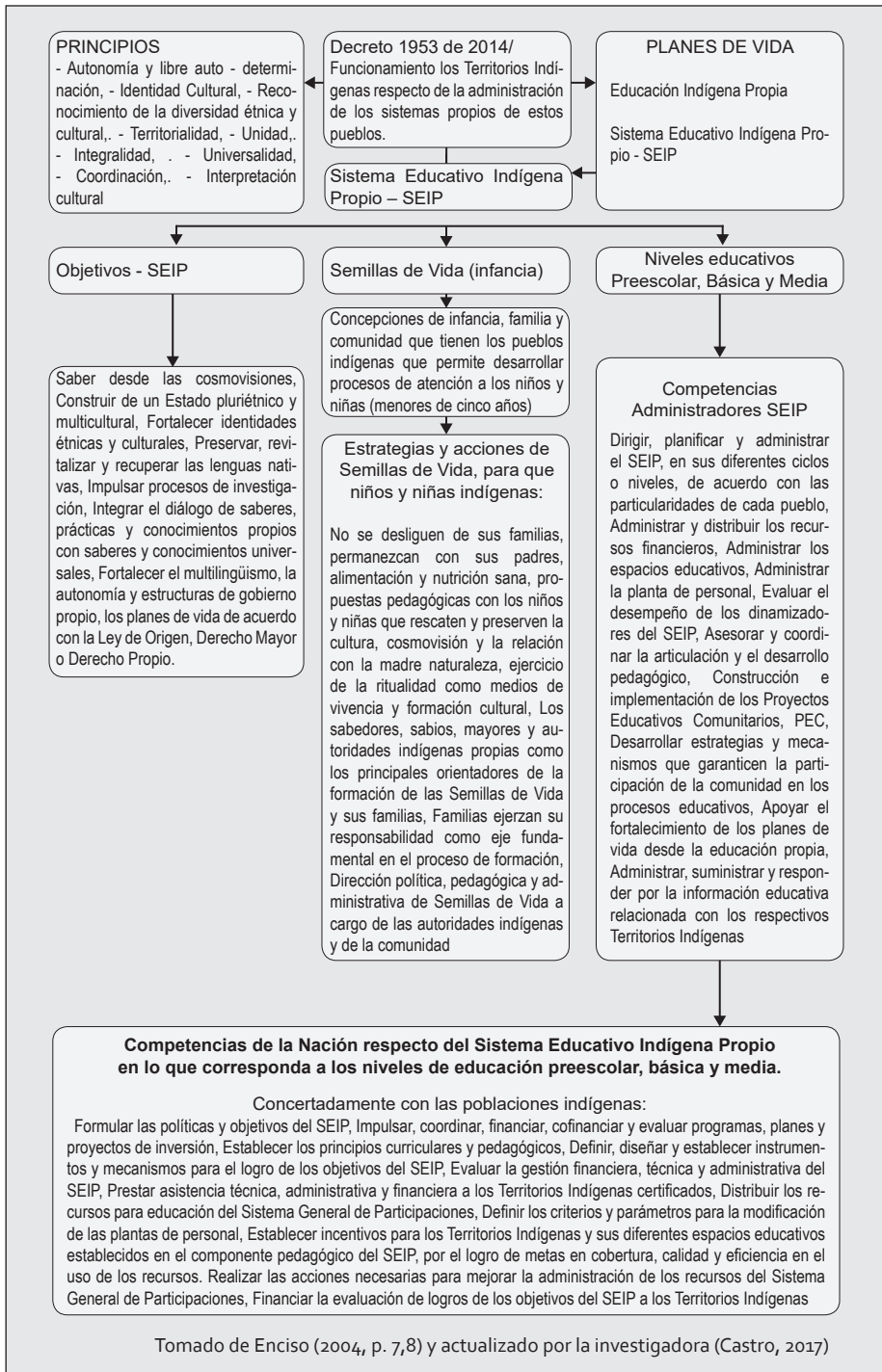
En cuanto a la Gestión de la Protección de las Lenguas Nativas, participarán El Ministerio de Cultura y las lenguas nativas y Consejo Nacional Asesor de Lenguas Nativas, además, se declaró el 21 de febrero de

cada año como Día Nacional de las Lenguas Nativas.

Por último, a través del Decreto 1953 de 2014 se creó un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de estos pueblos. En este, se adoptaron conceptos concertados con estas comunidades representadas en la CONTCEPI.

A continuación, se presenta una síntesis de este decreto, el cual se sustenta en principios y los planes de vida, entendidos estos como los principios rectores de los procesos de planeación y administración de las competencias y funciones públicas que involucra a la Educación Indígena Propia y el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). El SEIP, soporta su accionar en objetivos y los niveles educativos de primera infancia denominado Semillas de Vida y Preescolar, Básica y Media. La Figura 4, lo sintetiza así:

Figura 4. Síntesis Decreto 1953 de 2014. Funcionamiento de los Territorios Indígenas respecto de la administración del Sistema Educativo Indígena Propio



Uno de los aspectos más importantes de este decreto, es la incorporación de las concepciones de los pueblos indígenas que contrarrestan las dificultades presentadas en normatividades anteriores, en cuanto a interpretación se refiere, por ello, en la Tabla 6, se presentan algunas definiciones contempladas en el Decreto 1953 de 2014, así:

Tabla 6 Algunas definiciones de las concepciones concertadas con los pueblos indígenas

Definiciones Decreto 1953 de 2014
<p>a. Autonomía y libre auto-determinación: Es el ejercicio de la ley de origen, derecho mayor o derecho propio de los Pueblos indígenas, que con fundamento en sus cosmovisiones les permite determinar sus propias instituciones y autoridades de gobierno, ejercer funciones jurisdiccionales, culturales, políticas y administrativas dentro de su ámbito territorial, el pleno ejercicio del derecho de propiedad de sus territorios y vivenciar sus planes de vida, dentro del marco de la Constitución Política y de la ley</p>
<p>b. Identidad Cultural: Es el reconocimiento de la cosmovisión de cada uno de los Pueblos Indígenas, como fundamento para comprender el orden de la naturaleza y establecer las formas de convivencia en ella.</p>
<p>c. Reconocimiento de la diversidad étnica y cultural: Es aceptar, respetar y fortalecer la existencia de diversas formas de vida y sistemas de comprensión del mundo, de valores, diversidad lingüística, formas de comunicación propias, creencias, actitudes y conocimientos.</p>
<p>d. Territorialidad: Es la fuente desde donde se explica y comprende la integralidad de la vida de los diversos seres de la naturaleza, donde la tierra es la madre, la maestra, el espacio donde se vivencia la ley de origen, y está integrada por seres, espíritus y energías que permiten un orden y hacen posible la vida, de conformidad con las tradiciones culturales propias de cada pueblo.</p>
<p>e. Unidad: Es el encuentro de pensamientos, la palabra, la acción, saberes ancestrales y experiencias comunitarias, que constituyen la legitimidad de las decisiones colectivas de los pueblos en todos los espacios autónomos de deliberación. Esto los constituye en sujeto colectivo de derechos fundamentales.</p>
<p>f. Integralidad: Es la relación de armonía y equilibrio constante entre todos los seres de la naturaleza y procesos de los pueblos indígenas que garantiza el desarrollo de los planes de vida y en ellos, los sistemas propios y el ejercicio de las funciones públicas, de acuerdo a las cosmovisiones de los diferentes pueblos.</p>
<p>g. Universalidad: Todos los indígenas de Colombia tienen acceso al ejercicio de los derechos que se garantizan mediante los sistemas y demás funciones públicas de que trata el presente Decreto. En este sentido el Estado dispondrá</p>

los recursos para la cobertura de toda la población indígena del país, de manera gradual y progresiva.

h. Coordinación: La administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas regulados en este Decreto y el cumplimiento de las consecuentes funciones públicas propias se hará de manera coordinada, concurrente y subsidiaria.

i. Interpretación cultural: Cuando surja alguna duda sobre la interpretación de los términos utilizados en el presente Decreto, su alcance, objeto, o efectos, se acudirá a las disposiciones constitucionales pertinentes, al pensamiento, lenguaje, Ley de origen, Derecho Propio y Derecho Mayor de los diferentes pueblos.

j. Educación Indígena Propia. Proceso de formación integral colectiva, cuya finalidad es el rescate y fortalecimiento de la identidad cultural, territorialidad y la autonomía de los pueblos indígenas, representado entre otros en los valores, lenguas nativas, saberes, conocimientos y prácticas propias y en su relación con los saberes y conocimientos interculturales y universales.

k. Sistema Educativo Indígena Propio -SEIP-. Es un proceso integral que desde la ley de origen, derecho mayor o derecho propio contribuye a la permanencia y pervivencia de los pueblos indígenas. Este proceso integral involucra el conjunto de derechos, normas, instituciones, procedimientos y acciones que garantizan el derecho fundamental a la educación indígena propia e intercultural, el cual se desarrolla a través de los componentes político-organizativo, pedagógico y administración y gestión, los cuales serán regulados por las correspondientes normas.

l. Semillas de Vida. Son parte del ciclo cultural de vida de los pueblos indígenas que inicia desde antes del nacimiento, en la cual se cimientan los valores de las cosmovisiones de los pueblos indígenas a través de sus saberes, prácticas y de la lengua materna. El programa Semillas de Vida implica la interacción dinámica y permanente del territorio, la comunidad y la familia en lo relacionado con la protección, el cuidado, la crianza, la educación, la alimentación y nutrición y la participación de los niños y niñas como sujetos fundamentales en la vida de los pueblos indígenas y del resto de la sociedad colombiana. Semillas de vida como parte del desarrollo del reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, y en particular sobre las concepciones de infancia, familia y comunidad que tienen los pueblos indígenas permite desarrollar procesos de atención a los niños y niñas conforme a lo establecido en los planes de vida, la ley de origen, el derecho mayor, derecho propio, la Constitución Política, se reconoce que existen otras nociones para referirse a la primera infancia, según la cosmovisión de los pueblos.

Fuente: Síntesis Castro (2017) del Decreto 1953 de 2014.

Ante lo expuesto, se evidencia el lento tránsito de las poblaciones indígenas hacia estadios de reconocimiento de su diversidad cultural, cosmovisión y autonomía por parte de la sociedad mayoritaria y hegemónica, cuanto más, para desarrollar y legalizar los procesos educativos, signados por tensiones y luchas internas de los pueblos indígenas, aunadas a las luchas por el territorio, la grave violación de los derechos humanos y el avasallamiento estatal a sus formas de conocimiento, saberes y prácticas. Sin embargo, es plausible y ejemplificante la lucha de estos pueblos por la pervivencia a través de vislumbrar en la educación la perpetuidad de sus pueblos, desafiando procesos de globalización, mercado y consumismo y por qué no, el menosprecio y la incomprensión hacia su forma de ver el mundo.

Sin embargo, entre avances y retrocesos, inconformidades y desconocimientos que se denotan en el trasegar de la política educativa para los pueblos indígenas, se puede inferir que gran parte de los desencuentros en este tema, han sido ocasionados por una mirada unificadora y masificadora de los seres humanos, en este caso de los pueblos indígenas, por el simple hecho de habitar el territorio nacional. Prueba de ello, es pretender formular e implementar políticas, decretos, leyes y resoluciones a la luz de los derechos humanos universales que a la postre no coinciden con el pensamientos de todas las culturas, porque como lo mencionó De Sousa (2010:71-72), “Todas las culturas poseen ideas sobre la dignidad humana pero no todas conciben la dignidad humana como equivalente a los derechos humanos (...) No todas las igualdades son idénticas y no todas las diferencias son desigualdades”. Es en este punto, donde al plan-tear escenarios de igualdad como el objetivo que debe ser alcanzable por los pueblos minoritarios para ser aceptados en la sociedad hegemónica, perpetúan las tensiones y las injusticias, donde al parecer el camino será el comprender y reconocer que existen otras tipologías de derechos humanos considerados y vivenciados por estas minorías.

Por ejemplo, cuando los pueblos indígenas reclaman el reconocimiento a su identidad cultural, a una educación indígena propia, a un SEIP, y a una diversidad étnica y cultural, es evidente el deseo para que prevalezca el derecho a conocimientos alternativos, emancipatorios y solidarios que no siempre son los regulados, como lo sugirió De Sousa (2010).

Cuando los pueblos indígenas resaltan la comunitariedad (CRIC, 2004), como pilar fundamental para sus relaciones políticas y pedagógicas, este aspecto es congruente cuando se habla de la Unidad, enten-

dida como “el encuentro de pensamientos, la palabra, la acción, saberes ancestrales y experiencias comunitarias, que constituyen la legitimidad de las decisiones colectivas de los pueblos en todos los espacios autónomos de deliberación. Esto los constituye en sujeto colectivo de derechos fundamentales” (Decreto 1953, 2014), que, aplicada también a la forma de tenencia de la tierra, se aboga por una transformación del derecho a la propiedad individual hacia una tenencia colectiva, es decir, a “un dominio social en el que el derecho a una transformación orientada a la solidaridad de los derechos de propiedad esté política y socialmente anclada” (De Sousa, 2010:91).

Así mismo, al considerar la territorialidad como “la fuente desde donde se explica y comprende la integralidad de la vida de los diversos seres de la naturaleza, donde la tierra es la madre, la maestra, el espacio donde se vivencia la ley de origen” (Decreto 1953, 2014). Además, al establecer las Semillas de vida “como parte del desarrollo del reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, y en particular sobre las concepciones de infancia, familia y comunidad que tienen los pueblos indígenas permite desarrollar procesos de atención a los niños y niñas” (Decreto 1953, 2014), se está reclamando el “derecho al reconocimiento de derechos a entidades incapaces de ser titulares de deberes, concretamente la naturaleza y las generaciones futuras” (De Sousa, 2010:92), porque cuando la naturaleza, los niños, las mujeres, entre otros, son excluidos de derechos son tratados como objetos que tampoco tienen deberes.

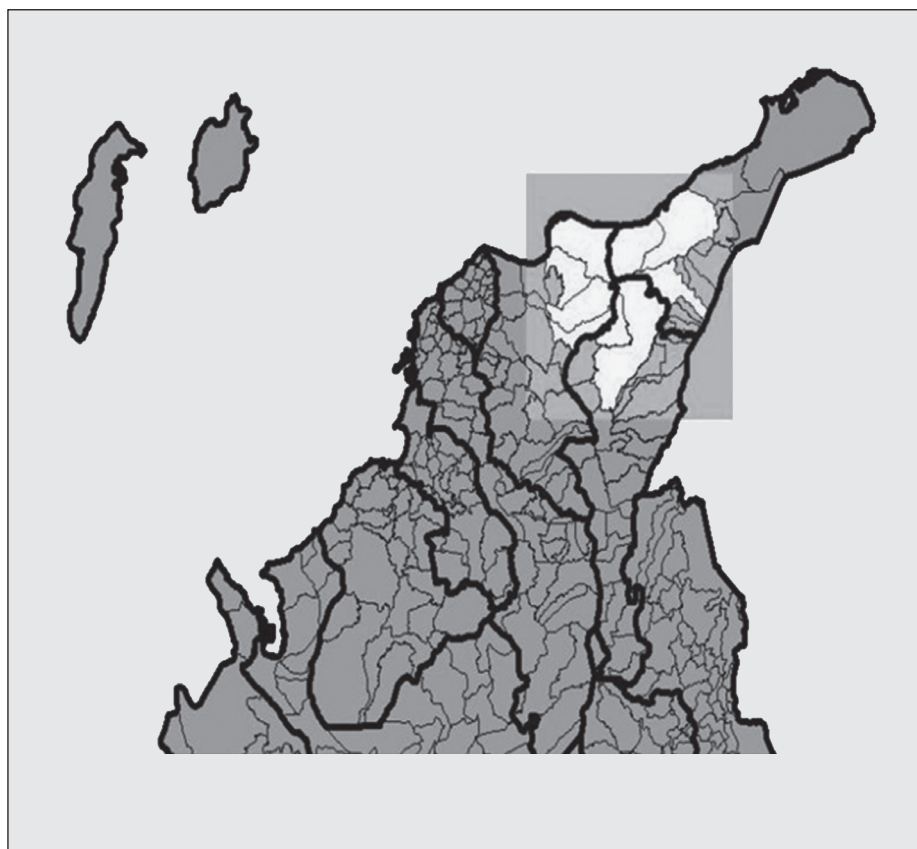
El reconocer que existe el derecho a la autonomía y libre autodeterminación de estos pueblos, “les permite determinar sus propias instituciones y autoridades de gobierno, ejercer funciones jurisdiccionales, culturales, políticas y administrativas dentro de su ámbito territorial” (Decreto 1953, 2014), reivindica que “los pueblos son entidades políticas y no abstracciones idealizadas” (De Sousa, 2010:93), es decir, se expresan y sus voces se legitiman a través de la participación colectiva.

Por otra parte, la capacidad de estos pueblos a resistir esquemas de asimilación y avanzar en mesas de concertación con el Estado, evidencia que existe “el derecho a organizar y participar en la creación de los derechos” (De Sousa, 2010:94), que, a lo largo de la historia, ha sido la razón de ser de los pueblos indígenas, es decir, la lucha por el derecho de sus derechos.

Por último, ante el inicio de un SEIP en nuestro país, es menester hacer un llamado de atención a las entidades responsables y a la sociedad

para que no se convierta en el medio para generar una educación indígena segregada y de baja calidad, es decir, de indios para indios, y donde el Estado se comprometa a cumplir con los recursos, la logística, el recurso humano y la inclusión prioritaria en los planes de desarrollo de la educación para estas etnias, que debiera pasar de dar un trato de educación indígena hacia una educación intercultural.

Figura 5. Ubicación Sierra Nevada de Santa Marta.



2.4 Caracterización del pueblo indígena Kogui

Descripción del contexto sociocultural del pueblo indígena Kogui

El escenario natural en el cual se encuentra el pueblo indígena Kogui es la Sierra Nevada de Santa Marta, localizada al norte de la República de Colombia en el departamento del Magdalena. El área de esta es de aproximadamente 21 158 km² (Figura 5); fisiográficamente está caracterizada por zonas quebradas, cuchillas, valles, ríos caudalosos, zonas áridas, selva húmeda, páramos y nieves perpetuas orientadas sobre un eje con dirección este-oeste por encima de los 3000 metros sobre el nivel del mar (Fundación Pro Sierra Nevada de Santa Marta, 2009).

En la actualidad, a pesar de la exuberante belleza natural de la Sierra, esta presenta problemas ambientales reportados por la Corporación Ambiental del Magdalena (2013), entre ellos: la tala y quema de los bosques para la siembra de praderas destinadas a la ganadería, la introducción de variedades de café, la siembra de cultivos ilícitos, la sobreexplotación de maderables, que conlleva la destrucción de la riqueza natural entre ellas la flora y la fauna, la erosión, sedimentación y contaminación de las cuencas hidrográficas, y la grave afectación de la cobertura boscosa con pérdidas hasta del 80%. Esta situación se torna insostenible para los asentamientos indígenas que han tenido que desplazarse a las partes altas de la Sierra ante los conflictos sociales generados por los grupos armados, narcotráfico y contrabando, que impide su acceso a las zonas templadas y cálidas, así como a la zona costera, con la cual se limita la actividad económica y se alteran las costumbres de los indígenas.

En la Sierra Nevada de Santa Marta, se ubican cuatro tribus indígenas: “(...) los koguis (sic) de la vertiente norte, los sanhas (sic) de la vertiente nororiental, los hoy desaparecidos kankuamos de la vertiente oriental, y los ikas o arhuacos de las vertientes sur y suroccidental” (Uribe, 1993:20). Con respecto a los Koguis, aparecieron las primeras investigaciones hacia el año 1950 con el antropólogo Gerardo Reichel-Dolmatoff, con la publicación “Los Kogui, una tribu de la Sierra Nevada de Santa Marta”, desde entonces, se utilizaron los términos lingüísticos: koguis, con la cual se designa al jaguar, en la actualidad castellanizado como Kogui, ykággbabaoköggaba, que en su idioma significa “gente”, “la gente” o “la verdadera gente”, ampliamente utilizado por los miembros de esta etnia (Uribe, 1993:21), sin embargo, el educador indígena Francisco Gil Nacogui afirma que “kágaba” traduce literalmente: “gente original, ka

(tierra) gaba (humano) humano terrenal” (Gil, 2015:3).

Los koguis se encuentran distribuidos en los departamentos de: La Guajira (5 757 personas), Cesar (1738 personas) y Magdalena. (2 416 personas) para un total de 9911 pobladores (DANE, Censo 2005); y su lengua tradicional el Kawagian, pertenece a la familia lingüística Chibcha; esta etnia representa el 10% de la población indígena que habita en la región de la Sierra Nevada de Santa Marta, calculada en 96 361 personas por la Fundación ProSierra Nevada de Santa Marta (citado por Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y DIH, 2009:1-2).

El lenguaje de los koguis o kágabas, corresponde a un idioma vernáculo de la Sierra Nevada de Santa Marta, su lengua tradicional elKawagian, pertenece a la familia lingüística Chibcha (Arango y Sánchez, 2004), a través de esta los koguis “(...) interactúan, dialogan, concretan los aprendizajes significativos (...) constituyen la expresión de pensamientos, sentimientos y del desarrollo de la identidad colectiva”(Gil, 2015:3).

El pueblo Kogui, se caracteriza por la vocación agrícola que demanda tierras productivas, alternada con un pastoreo de montaña, sin embargo, sus tierras no son controladas como tampoco explotadas de una forma efectiva en primera instancia, por estar ocupadas de hecho por campesinos colonos o por terratenientes y en segundo lugar, por un desplazamiento deliberado para rechazar cualquier contacto con sus “hermanitos menores”, aun si ello implica perder territorios (Uribe, 1993:83-87). A ello se suma el conflicto armado y el narcotráfico por los cuales han sido objeto de despojo de sus tierras, por ello, esta población indígena vive en condiciones precarias, “(...) hay enfermedades, problemas sociales, divisiones políticas, decadencia moral y espiritual” (Gil, 2015:4).

Figura 6. Asentamiento indígena Kogui.



Fuente: <https://www.elheraldo.co/cesar/mision-medica-334485>

Por estas características, los koguis se han asentado cerca a la rivera de los ríos, construyendo viviendas de forma circular con materiales de bahareque y barro, con un techo cónico cubierto de paja prolongado hasta parte de las paredes, y unas viviendas más grandes, también de forma circular con paredes de caña y techos pajizos altos y cónicos terminados en estructuras hechas con varas de madera, que ofician como templos (llamados nuhué en koguián, o cansamariás en español) como se muestra en la Figura 6; el conjunto de estas estructuras físicas y áreas dedicadas a la agricultura y ganadería situadas cerca o lejos de estas, constituyen el llamado “pueblo” o asentamiento permanente, conformado por la gente del común, denominados por ellos mismos como los vasallos, sus sacerdotes nativos o mamos y los hombres mayores de alto rango (Uribe, 1993:94). Al respecto, por cultura:

(...) los koguis siempre tienen dos modelos de bohíos según el género, los hombres se reúnen cada dos semanas en “Cansa María” o “nujue” donde el mamo o nikuma, enseña todos los roles de la personalidad humana. De esta forma se percibe que el hombre está lleno de obras, por lo tanto, construyen conocimiento y basado en los proyectos de vida.

Las mujeres se reúnen “*nujue tsewá*” en un bohío del género femenino, donde solamente las damas tienen acceso a entrar para oír consejo de las mujeres de edad avanzada. Allí las mujeres tejen conocimiento ancestral. (Gil,2015:3).

Para los koguis, el territorio ancestral (Ezwama, sitios sagrados, línea negra), define la identidad y el espacio necesario que el Pueblo Kaggaba requiere para desarrollarse cultural, social, política y económicamente de acuerdo con sus necesidades y aspiraciones, sustenta todas las acciones y mandatos que deben seguir, recrea la memoria, la historia y la relación con la madre tierra Jaba, y su alianza con el espíritu de la vida. La tierra se convierte entonces en el vehículo para reafirmar la identidad del indígena como indígena, esto es, “a su continuidad como un ser cultural y socialmente diferente, como miembro de una minoría étnica con sus propias formas distintas de hacer, pensar y actuar” (Uribe, 1993:94).

En cuanto a la agricultura se refiere, los koguis acuden a la práctica de tala y quema para preparar los terrenos agrícolas antes de la siembra, que en su mayoría corresponden a zonas de ladera en las áreas de influencia de cada pueblo. A su vez, los cultivos de gran variedad de especies son plantados irregularmente y entreverados, siendo el plátano la base de su alimentación, y a pesar de contar con fuentes de proteína en zonas de pastoreo como el ganado bovino, lanar, porcino y las aves de corral, estos raras veces los consumen y prefieren sacar a la venta la carne, los huevos y la leche, lo que conlleva desnutrición de estos indígenas generando alta movilidad y mortalidad principalmente entre la población infantil. Por su parte, los hombres consumen poca comida por ritual cultural de pureza espiritual y de ayuno; “los hombres kággaba prefieren masticar hojas de coca (*Erythroxylum novogranatense*) mezcladas en sus bocas con cal, que por medio de un palito extraen de un calabazo o poporo” (Uribe, 1993:94-96), como se muestra en la Figura 7.

La extensión de los cultivos o posesiones de los Koguis, están categorizados en “suficiente” (*getzama*) y en “medio” (*muen*), esto se refiere en el primer caso, a tener en el área productos (la caña o el café) suficientes para el sistema de intercambio, y en el segundo, se trata de un heterocultivo que requiere de complemento para el consumo (Perafán, 1993:72).

La unidad familiar de los koguis la constituye un hombre adulto, su esposa, sus hijos e hijas solteros y de estas, las mujeres casadas con sus maridos. El yerno debe cumplir con una cuota de trabajo en el grupo familiar de la esposa, (aproximadamente de un año) y al cumplimiento

Figura 7. La coca y el poporo Kogui.



Tomado de: Cultura Indígena Colombiana Tribu Kogui.

<https://sites.google.com/site/loskogui/home/caracteristicas/la-coca-y-el-poporo>

de esta, la pareja puede migrar al núcleo familiar del esposo. En ambos casos, se trabaja la tierra comunalmente y el padre de la familia que corresponda será el dueño de los distintos terrenos agrícolas cultivados conjuntamente, al igual que el ganado; en el caso de las aves serán propiedad de la madre de familia o suegra, y los cerdos pueden pertenecer a integrantes individuales de la unidad familiar. Como se aprecia, entre los koguis existe cierto tipo de propiedad privada sobre la tierra, lo mismo que la propiedad privada de animales (Uribe, 1993:98-100).

Por otra parte, la división del trabajo está relacionada con el ideal de ser los guardianes del universo, y, además, con las siguientes actividades:

Tabla 6 División del trabajo del pueblo indígena Kogui

ACTIVIDAD	HOMBRES	MUJERES	ANOTACIÓN
Construcción de casas	X		Las mujeres pegan el barro y la construcción es comunitaria
Construcción de puentes/caminos	X		
Arreglo de puentes/caminos	X		
Hilandería		X	
Tejidos	X		
Chinchorros	X		
Redes de carga		X	
Lavar, remendar		X	Niñas
Coser vestidos nuevos	X	X	Adultos
Torcer cordones de algodón	X	X	Adultos
Torcer cuerdas de fique	X	X	Adultos
Abanicos	X		
Cueros-cortezas	X		Escogido por el Mamo.
Cerámica	X		Los alfareros no son los mismos que elaboran los otros elementos
Recipientes vegetales	X	X	2 a 5 personas en cada poblado
Talla de madera	X		Actividad sujeta a secreto
Producción de fuego	X	X	Adultos
Armas	X		
Preparar terreno	X		Santiguada por el Mamo
Siembra	X	X	Adultos/Santiguada por el Mamo
Deshierba	X		Santiguada por el Mamo
Cosecha	X	X	Santiguada por el Mamo
Siembra de café	X	X	Santiguada por el Mamo
Zocola de café	X		Santiguada por el Mamo
Deshierba de café	X	X	Santiguada por el Mamo
Cosecha de café	X	X	Santiguada por el Mamo
Transporte con bueyes	X	X	
Transporte con mulas	X	X	
Transporte con burros	X	X	
Transporte personal	X	X	
Comercio de panela	X		
Comercio de café	X		
Compras en las cooperativas	X		Si el tendero es indígena puede comprar la mujer
Compras en mingueo	X		
Compras Santa Marta/Riohacha	X		

Compra o trueque pescado seco	X		
Compra o trueque chirimón	X		
Consecución de leña/agua	X	X	
Preparación comida		X	
Caza	X		
Recolección de frutos silvestres	X	X	
Recolección de tumas	X		Mamos
Recolección de conchas de mar	X		Para el mambe del hayo ¹⁶
Propiedad	X	X	
Herencia	X	X	Herencia bilateral. En ciertos casos pueden heredar menores
Flautas	X		Escogido por el Mamo
Maracas	X		Escogido por el Mamo
Uso de trompetas	X		Mamos
Uso de tambores	X		Escogido por el Mamo
Cantos religiosos	X	X	
Cantos mágicos	X	X	
Recitación	X		
Consumo coca	X		
Consumo alcohol	X		
Adivinación	X	X	Hombres y mujeres son objeto de sueños que adivinan los Mamos
Confesor	X		Mamos
Confesado	X	X	Niños también
Cuidado lagunas	X		Mamos específicos son encargados del cuidado de las lagunas, para lo cual poseen ayudantes; sin embargo esta actividad se entiende como responsabilidad comunal.
Promoción de salud	X		Algunas mujeres están involucradas en programas de madres comunitarias del servicio de salud, con participación de las Madres Lauras.
Activismo Gonawindúa	X		
Funciones comisariales	X		
Manejo de cuentas	X		
Manejo de dineros	X		
Fuente: Modificación del cuadro respectivo en Perafán, 1993:90-91.			

¹⁶ Hayo: *Erythroxylon novogratense*. La especie *E.coca* la siembran colonos en la parte baja para elaboración de sulfato de cocaína – basuco – y de clorhidrato de cocaína, esta especie es llamada por los kogui Dugayo, pero no es usada por ellos “porque no tiene el mismo sabor”.

Culturalmente los koguis se acogen a las obligaciones de reciprocidad en el trabajo acorde con las enseñanzas del primer hombre que trabajó y sembró: Dugunabi; estas tienen que ver con preceptos como: usted me ayuda y yo lo ayudo (Zhigoneshi), yo ayudo al suegro (Naes hos ge gone), ayúdeme (Nagone), vamos a hacer comunitario (Sazhinga Shakualika), entre otras (Perafán, 1993:92-93).

Situación social en el pueblo indígena Kogui

La organización social Kogui se caracteriza por clanes patrilineales (TUXE) y matrilineales (DAKE), cada uno de los cuales reconoce un antepasado común, se identifica con un animal o planta y tiene determinadas funciones ceremoniales (Agudelo, s.f.:33), según los koguis, esto obedece a una mirada de caos necesario para llegar a consensos a través de una dialéctica de opuestos, esto significa que:

(...) un hombre sólo podrá contraer matrimonio con una mujer que pertenezca a un clan cuyo totem sea "alimento" para su propio tótem. Así, por ejemplo, "un hombre jaguar", esto es, un hombre que pertenezca alhukuméiji túxe, sólo podrá casarse con una "mujer saíno" (séi-náke dáke); un "hombre búho" (hukúkui túxe) debe contraer con una "mujer serpiente" (mitamdú dáke); el "hombre zorro" (kúrcha túxe) debe contraer con una "mujer armadillo" (núge-náke dáke). (Uribe, 1993:121-122)

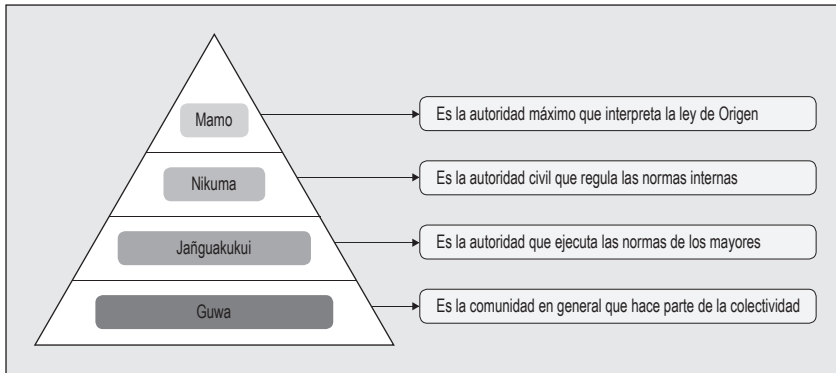
Según Agudelo (s.f:34), la novia es elegida según estos puntos de vista:

(...) que tenga buena cabeza, que trabaje, que cuide los niños, que sepa cocinar, tejer, hacer mochilas. La prefieren gorda, la belleza física no cuenta; por el contrario, una mujer fea es garantía de fidelidad ya que nadie se la quitaría (...) una niña está en condiciones de casarse cuando tiene su primera menstruación, (...) sin embargo, los jóvenes dicen: me casé con vieja porque saben mucho y así aprendo. Cuando se muera la vieja me caso con jovencita porque ya sé todo.

La comunidad Kogui es autónoma, tienen sus propias autoridades tradicionales quienes se encargan de dirigir y controlar a sus miembros para mantener el orden colectivo y espiritual regido bajo la ley de origen. El concejo de autoridades tradicionales es la base del gobierno propio y su eje principal radica en el control territorial, cultural, social y político.

El mamo es la autoridad máxima que regula la ley sagrada, fundamentado en la ley de origen¹⁷. Luego siguen las autoridades tradicionales que dirigen la comunidad en diversos sectores en la esfera de la sociedad (Gil, 2015:15), como se muestra en la Figura 8:

Figura 8. Jerarquía sociopolítica del pueblo Kogui



Sobre los mamos, Uribe (1993) citando especialmente a Reichel-Dolmatoff, enfatiza el papel de estos como filósofos, astrónomos, expertos ambientales, líderes y curanderos o chamanes, sabientes en la botánica, la cura de enfermedades, la oscilación de los cuerpos celestes, las estaciones y otros campos que redundan en la supervivencia y el bienestar de los indígenas. Además de ello, se enfatiza en la dimensión política de los mamos, evidenciada en la habilidad para unir y controlar los factores que tiendan a disociar la vida y la sociedad indígena y el discurso traslapado políticamente desde lo sagrado, lo ancestral, el pasado, lo sagrado, la tradición, el ritual, los símbolos, para determinar la conducta de los indígenas y a su vez, el mantener la autoridad sobre los vasallos manteniendo su distancia para no perder el respeto y la dominación.

Esta realidad ha venido cambiando, cuando el Estado señaló la necesidad de tener una interacción organizada con los indígenas de la Sierra Nevada, y se creó la Organización Gonawindúa Tairona en 1993, que asoció a los indígenas del resguardo Kogui-Arzario-Arhuaco, encabezados por la figura de su primer cabildo-gobernador, representado por un indígena que sin ser mamo, habla bien el castellano como fuente de poder y prestigio, con dotes de convicción y liderazgo para movilizar va-

17 La Ley de Origen o Derecho Mayor "describe las raíces originarias y constituye los principios rectores de cada pueblo indígena, que establece las maneras de relacionarse consigo mismo, con la comunidad, con la naturaleza y con el universo, con el propósito de mantener el equilibrio y armonía entre el ser indígena y la naturaleza. Es la vida misma de cada pueblo indígena" (:33) Sistema Educativo Indígena Propio SEIP (2013).

sallos de varios pueblos y tener influencia más allá de su propio pueblo, de esta manera, según lo afirmó Uribe (1993:135-137):

Los koguis han aceptado la noción de que solo su discurso sagrado es ahora insuficiente, aunque los pronunciamientos de la organización hagan alusión “al poder de los sacerdotes”, a lo que ellos han “adivinado” o decidido como conveniente para los koguis, o a la “tradición”.

Todo ello, ha creado fricciones en la comunidad indígena, por acceder a la educación, a hablar el castellano para ganar poder y prestigio, a la tierra; además, porque al entender que la sociedad de los koguis se encuentra estratificada entre mamos, autoridades y vasallos se presentan disparidades entre los que creen en el poder de sus autoridades y escépticos miembros con cargos y representación social y otros que no pueden acceder a ellos, mayores respetados y jóvenes dictaminados, maestros bilingües, promotores de salud o educación y otros que no han podido, familias con tierra y ganado y otras con ninguna de estas, familias que superan la autosubsistencia y otras con insumos mínimos, personas letradas así sean pocas y otras analfabetas, gente que entiende el español y otros que no lo hablan, grupos con vínculos regionales y otros invisibles para la sociedad (Uribe, 1993:139-141).

En otro sentido, la población Kogui ha sido afectada por fenómenos sociales que han incidido gravemente en la vida, la cultura, la economía y el territorio que los arraiga como indígenas y portadores de cultura. Estas realidades han estado ligadas a la presencia de cultivos ilícitos en la región, prueba de ello son las 1262 hectáreas de este cultivo detectadas en 2004 en la Sierra Nevada de Santa Marta, causantes del despojo de tierras y el desplazamiento de los indígenas hacia otros departamentos o lugares más altos de la Sierra; sin embargo, así como la Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC) (UNODC, 2015:29) reportó esta cifra, también informó que actualmente existen menos de 10 hectáreas gracias a la: “intervención en desarrollo alternativo, fuerte trabajo en temas de seguridad, un auge de la actividad turística y un accionar continuo de acciones de erradicación manual en la zona”.

Otro fenómeno tiene que ver con la presencia de grupos armados ilegales desde la década de los ochenta, en los municipios habitados por el pueblo Kogui como FARC, ELN, autodefensas que actuaban a través de los frentes Resistencia Tayrona y Mártires del Cesar y otros grupos como Las Águilas Negras, todos ellos enfrentados y accionados por el dominio

territorial y control social a través de la extorsión, el secuestro, el homicidio, el reclutamiento forzado, el cobro de tributos por la salida y entrada de alimentos, drogas ilícitas, gasolina, y armas (Fundación Pro Sierra Nevada de Santa Marta, 2009). Sin embargo, a partir de la desmovilización de las autodefensas en el año 2006, “se redujo la tasa de homicidios en un 50%, pasando de 193 homicidios en 2013 a 97 en 2014” (Fundación Paz y Reconciliación, 2015), en esta zona, y en la actualidad con la desmovilización de las FARC en el marco de los Acuerdos de La Habana en 2016 (Presidencia de la República de Colombia, 2018), se espera una mejora sustancial en estos aspectos, no obstante persiste una situación de zozobra por la aparición de grupos ilegales como los Urabeños y la liberación de las cárceles de miembros de las autodefensas por beneficios otorgados en el marco de la Ley de Justicia y Paz Ley 975/05; por “posibles ajustes de cuentas, asesinatos selectivos y otros, lo cual podría conllevar su retorno a la ilegalidad y a las armas, abandonando los compromisos de la desmovilización” (Fundación Pro Sierra Nevada de Santa Marta, 2009).

Finalmente, la presencia de los grupos armados ilegales en esta región va en desmedro de las costumbres, la movilidad económica, la cohesión social y bienestar del pueblo Kogui, aunado a ello, internamente la situación social muestra que las desigualdades marcan una realidad poco conocida de la comunidad indígena Kogui, pues el imaginario social a privilegiado una dinámica social indígena simple, anclada en la carencia de conflictos internos, donde prima el bien común y desecha los intereses individuales, el trabajo desinteresado sin motivaciones personales, los procesos sociales integradores sobre la ruptura y el conflicto. De allí, que importan las formas y validación del poder, las actuaciones para neutralizar el conflicto y los niveles de tolerancia ante la violencia, por lo cual, las iniciativas encaminadas a interactuar con estas comunidades o promover políticas públicas deben considerar estos aspectos de lo contrario están condenadas al fracaso.

2.5 Identificación y situación de los principales problemas sociales y educativos del pueblo indígena Kogui

Desde tiempos ancestrales, la diversidad cultural representada por los pueblos indígenas de América Latina ha sido una realidad discriminada y vista como un problema más que una oportunidad para enriquecer el conocimiento y la sociedad de la cual hacen parte. Sin embargo, ante la

autodeterminación y movilizaciones sociales de estas etnias por la pervivencia de la cultura, el territorio, la gobernanza, la cosmovisión y el reclamo de los derechos como personas, se han logrado algunos avances en el reconocimiento a la existencia y diferencia de estos pueblos como el que se hizo en la Declaración de las Naciones Unidas, sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (Ley 21 de 1991), en la cual, estos son iguales a otros, diferentes en sí mismos y respetados como tales; con derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes, a impartir la educación en sus propios idiomas con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje sin discriminación.

Como se mencionó anteriormente, en Colombia la diversidad es reconocida por la Constitución Política Nacional de 1991, Artículo 7, en el cual: “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”, estos conforman una población de “1 392 623 personas distribuidas en 87 pueblos indígenas, los cuales habitan en 788 resguardos que ocupan una extensión aproximada de 31 millones de hectáreas (29,84% del territorio nacional)” (ONU, 2011). Uno de ellos es el pueblo Kogui o Kaggaba que: “habita la vertiente norte y sur de la Sierra Nevada de Santa Marta (...) en lo que se conoce como Mauramake del Resguardo Arhuaco (...) en los departamentos de La Guajira, el Cesar y el Magdalena, para un total de 9911 pobladores” (DANE, 2005).

Este pueblo ha sufrido el desplazamiento forzado causado por las violaciones a los derechos humanos, pero más grave aún, lo es el avasallamiento educativo que el Estado ha promovido e implementado a través del sistema educativo nacionalizado, dominante y asimilacionista que no valida los saberes, quehaceres, y poderes de culturas minoritarias, desconociendo entre otros, la pertinencia pedagógica, las cosmovisiones y los derechos como sujetos de los indígenas, que a la postre han acentuado los problemas de exclusión y desigualdad. Todo ello se da en un marco de pseudo inclusión educativa en la cual se promulga la interculturalidad entendida, “como la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social una coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo” (Decreto 804 de 1995, Art. 2). Cabe entonces preguntar ¿Igualdad para quién? Es una interculturalidad que reconoce la igualdad siempre y cuando las minorías se comporten como la sociedad mayoritaria, es decir “la igualen” y re-signifiquen o abandonen los orígenes constitutivos de su ser, su cultura y formas de ver el mundo.

Reflejo de ello, en Colombia, del total de estudiantes, solamente el 1,43% (1 155) corresponde a estudiantes indígenas que únicamente se encuentran en el nivel de primaria, registrados en el sistema nacional. En cuanto a los docentes del sector oficial, se reportan 320 046 a nivel nacional, y de estos, solamente el 1,30% son etnoeducadores que atienden a la población afrodescendiente, indígena y gitana¹⁸. Las poblaciones indígenas reportan un 18% de analfabetismo, cifra que sobrepasa la señalada para la población general que alcanza el 8%. Sólo 33 por ciento de los estudiantes logran terminar la secundaria y de ellos sólo alrededor del 1% pueden acceder a la educación superior según Arango y Sánchez (2004).

Estas cifras ratifican la baja atención educativa a los grupos étnicos, porque en el entendido que la población indígena reportada asciende a 1.392.623 pobladores, según se mencionó anteriormente, los estudiantes indígenas contemplados en el sistema educativo que acceden a la educación primaria no alcanzan al 0.08%¹⁹ del total de la población, excepto que por dificultad en los reportes, el número sea mayor pero no significativo. Igual situación se presenta con la población docente dispuesta para atender a estas etnias. Esta realidad se extiende y caracteriza a la educación del pueblo Kogui, detectada a través del trabajo de campo realizado por la investigadora del estudio, Nubia Castro (2016), en la Sierra Nevada de Santa Marta, corregimiento de Palmor y que se describe a continuación:

En lo que corresponde a los estudiantes, estos no se encuentran debidamente reportados en el sistema educativo colombiano, debido a la información dispersa, escasa y no caracterizada que circula de la población estudiantil de la comunidad Kogui y la carencia del documento de identidad como ciudadano colombiano no tramitado por los padres de familia (Koguis) para sus hijos por considerarlo poco importante.

Así pues, los estudiantes que asisten a las escuelas de la comunidad Kogui, se ven abocados a caminar largas distancias, carentes de útiles escolares, mal nutridos y con el compromiso de trabajar en las tierras de sus padres o ajenas en las épocas de cosecha, período en la cual suspenden los estudios. Por esta razón los centros educativos hacen la planeación académica de enero a octubre sin considerar vacaciones. Los estudiantes de la comunidad Kogui cursan los niveles de primero a cuarto de primaria, y

18 Interpretación de cifras estadísticas reportadas por el Ministerio de Educación Nacional, Educación Preescolar, Básica y Media 2015, <http://www.mineduacion.gov.co>

19 Interpretación de cifras estadísticas reportadas por el Ministerio de Educación Nacional, Educación Preescolar, Básica y Media 2015, <http://www.mineduacion.gov.co>

aunque no se llevan registros de deserción, por experiencia de los docentes y los padres de familia calculan en un 50% esta problemática. Los grupos de estudiantes generalmente son atendidos por un solo profesor que, en un aula, imparte los contenidos para todos los niveles de formación, en grupos que oscilan entre 10 y 50 estudiantes que hablan en un 98% solamente la lengua Kogui, presentando dificultad con el idioma español, cuando el docente no es nativo sino un profesor formado con el método convencional, situación que acentúa la desmotivación y poca participación en las clases generándose una baja autoestima. Esta problemática no solo se vive en la primaria, también ha incidido en los resultados de la educación superior, en la cual, “desde el año 2000 al 2015, del total de la población Kogui, han ingresado a la Universidad del Magdalena 87 jóvenes indígenas y de estos solamente 8 se han graduado” (Gil, entrevista Agosto, 2015), lo cual confirma el grado de desmotivación frente a la educación de los estudiantes del pueblo Kogui.

En cuanto a los docentes, los nombramientos de los etnoeducadores para las escuelas de la población Kogui ubicadas en la Sierra Nevada de Santa Marta, los realiza la Secretaría de Educación del Departamento del Magdalena, a través de la contratación efectuada por Organizaciones no gubernamentales (ONG). Los licenciados son maestros foráneos que no hablan o conocen la lengua del pueblo Kogui, bloqueando la comunicación con los estudiantes, en medio de un rechazo generalizado de los padres de familia y autoridades del cabildo por el desconocimiento de la cultura Kaggaba, con los consecuentes ausentismo y deserción de los maestros por las distancias y condiciones inhóspitas de la Sierra.

Por otra parte, en el marco de la etnoeducación, también se nombran maestros indígenas Kogui aún escasos. Son bachilleres pedagógicos o académicos, la mayoría poseen bajo nivel de formación disciplinar y pedagógica, por ello, aplican estrategias de clase y evaluaciones inadecuadas, además, emplean castigos físicos que dentro de la educación occidental están prohibidos por ser antipedagógicos; pocos manejan el idioma castellano que permita al maestro acceder a los conocimientos actualizados en las áreas específicas y pedagógicas, con el agravante de la no inclusión de programas de capacitación docente para estos maestros indígenas desde los planes de desarrollo departamentales y locales.

Los contenidos curriculares están determinados por el Ministerio de Educación Nacional, en los cuales los niños indígenas en el nivel de educación básica deben aprender además del español, el idioma inglés, cuando

estos jóvenes solo hablan idioma Kogui. De igual manera, la imposición de contenidos y espacios académicos como estadística, cultura cívica e informática, no se encuentran en consonancia con la realidad cultural de esta etnia, aunado a las condiciones precarias con las que pretende prestar el servicio educativo en la región; y si bien es cierto, se tratan de incluir en el plan de estudios algunos temas propios del devenir cultural del pueblo Kogui, como los relacionados con el medio ambiente, o actividades de formación artística y folklóricas, estos se imparten como un agregado de saberes y no como eje central de su formación, por lo tanto, los contenidos desconocen entre otros, la cosmovisión y los derechos de esta etnia como sujetos de derechos.

En cuanto a los recursos educativos, la situación no es diferente, basta con afirmar que existe carencia de materiales didácticos, y en algunos casos por gestión de los docentes se acceden a textos que solo incorporan temas y concepciones de la cultura hegemónica, dominante u occidental como ellos la denominan, es decir, que desconocen la cultura y el contexto de los niños y docentes del pueblo Kogui. De igual manera, la falta de útiles escolares, equipos de cómputo y otros medios educativos comunes en escuelas de la cultura occidental, segregan a la educación indígena de esta etnia.

Sobre las escuelas a las que asisten los niños Koguis, se mencionan las siguientes: Dumingeka, Pueblo Viejo, Tuñgeka, Sewiyaka, Mulkuakuñgui, Mukuawitana, San José de Maruamake, Chenua,, Ukuldua, Gunguldaxa, Mankuaxa y Mamarongo, todas ellas caracterizadas por la precariedad de recursos en infraestructura, dotación inmobiliaria, recursos pedagógicos, docentes, servicios públicos y alejados de la cabecera municipal entre diez (10) y doce (12) horas de camino atravesando la selva sin medios de transporte, la mayoría han sido construidas por los indígenas con materiales de la zona reduciéndose a una sola aula y en el mejor de los casos a dos o más bohíos. A pesar de ello, por parte del pueblo Kogui, se ha fortalecido el núcleo educativo de Palmor, conformado por cinco (5) escuelas, cinco (5) maestros, un directivo docente (1), y trescientos sesenta (360) estudiantes aproximadamente, los cuales serán de interés para este estudio.

En la zona cobra especial importancia el corregimiento de Palmor, que pertenece al municipio de Ciénaga Magdalena, ubicado en la Sierra Nevada de Santa Marta, porque allí se ubica la institución educativa La Isabel de la Trinidad que imparte los niveles de educación preescolar básica primaria y secundaria a estudiantes occidentales e indígenas. Es a esta institución, a la que acuden pocos jóvenes del pueblo Kogui con asentamiento

en la Sierra, que en un marco de aculturación, reciben únicamente contenidos y prácticas educativas hegemónicas, desconociendo por completo la cultura de esta etnia, como la integración de lo comunitario, la familia, el papel de las autoridades del Cabildo (caciques, chaman, ancianos) en el proceso de formación y calendarios académicos acorde con sus creencias y actividad económica de la comunidad Kogui, aspectos que están excluidos del Proyecto Educativo Institucional.

Es decir, que al poner en contacto a estudiantes del pueblo Kogui con los estudiantes de la cultura occidental o mayoritaria, en las aulas de clase, se ha logrado el resultado contrario propuesto por la interculturalidad, es decir, en lugar de promover la igualdad y encuentros con equidad, se han ampliado las brechas y diferencias con los estudiantes indígenas, reproduciendo esquemas de desigualdad social, de exclusión y marginación. Se puede sostener que los indígenas llegan a considerarse como extraños o desconectados en su propia tierra, y algunos en contraprestación sacrifican su cultura por alcanzar los objetivos trazados en una educación no diferenciada.

Es evidente entonces, la incapacidad y abandono sistemáticos, entre otros, de la educación a poblaciones indígenas por parte del Estado, a pesar de la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y la Etnoeducación con desarrollos lentos y poco efectivos, ante lo cual y desde siempre, estas etnias han reclamado un SEIP, que en apariencia es empírico pero que no lo es en la realidad y se ha hecho presente al interior de la educación indígena como forma de resistencia y pervivencia de su cultura, que para el pueblo Kogui están centradas en el territorio ancestral, la identidad y lengua, el gobierno propio y la autodeterminación.

En la actualidad, a través del Decreto 1953 de 2014, por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas, entre ellos el SEIP²⁰, se presentan desafíos para este y para la Educación Indígena Propia²¹, relacionados con una articulación

20 Sistema Educativo Indígena Propio -SEIP-. Es un proceso integral que desde la ley de origen, derecho mayor o derecho propio contribuye a la permanencia y pervivencia de los pueblos indígenas. Este proceso integral involucra el conjunto de derechos, normas, instituciones, procedimientos y acciones que garantizan el derecho fundamental a la educación indígena propia e intercultural, el cual se desarrolla a través de los componentes político-organizativo, pedagógico y administración y gestión, los cuales serán regulados por las correspondientes normas.

21 Educación Indígena Propia. Proceso de formación integral colectiva, cuya finalidad es el rescate y fortalecimiento de la identidad cultural, territorialidad y la autonomía de los pueblos indígenas, representado entre otros en los valores, lenguas nativas, saberes, conocimientos y prácticas propias y en su relación con los saberes y conocimientos interculturales y universales.

entre elementos interculturales y de educación propia que ayuden a la pervivencia de la cultura de estas etnias, que aunque propuestos por cada pueblo indígena, se moverán en un marco de vigilancia y control estatal que lo registrará. En conclusión, con este diálogo intercultural realizado con la comunidad Kogui, se desvirtúan imaginarios sociales en la cultura mayoritaria en cuanto al no deseo de acceder a la educación por parte de los indígenas, más allá de acentuar la cosmovisión y ciertas nociones sobre prácticas agrícolas, desconociendo el pensamiento propio del pueblo Kogui.

En este caso, el problema se centra en el desconocimiento e incompreensión desde el punto de vista educativo, de la especificidad que conlleva la educación del pueblo indígena Kogui en Palmor, Sierra Nevada de Santa Marta, en un contexto intercultural que no ha logrado entablar un diálogo de saberes, haceres y poderes que re signifiquen el valor de cada uno de ellos desde y con esta etnia, para que ante el inicio del SEIP se analicen las relaciones entre la educación indígena y la educación formal desde un enfoque intercultural que promueva la equidad más que la igualdad.

2.6 Situación actual de la educación del pueblo indígena Kogui

Para efectos de explorar la situación actual de la educación del pueblo indígena Kogui, se accedió al Resguardo Kogui Malayo Arhuaco, en la Sierra Nevada de Santa Marta, Departamento de Magdalena, Municipio de Ciénaga, Corregimiento de Palmor, Vereda del río Tucurínca, Centro Educativo Indígena Kogui Mukuawitana (2015), ubicado en la parte baja denominado zona de ampliación del Resguardo Kogui Malayo Arhuaco, donde habitan 1 734 indígenas, y se entabló un diálogo de saberes realizando talleres y entrevistas con 12 maestros del Centro Educativo y se encontró lo siguiente:

Características socio demográficas de los educadores de la población Kogui: Las edades de los maestros oscilan en su mayoría entre 31 y 39 años (58%), un segundo segmento se encuentra entre 25 y 30 años (25%) y otro entre 40 y 45 años (17%); que hablan la lengua nativa (100%) y el castellano (100%); 92% son maestros del género masculino, casados (100%) con tres (3) hijos en promedio y viven en la comunidad donde laboran (100%), los maestros son oriundos de Santa Marta (58%) y otros municipios del Departamento del Magdalena; el 92% es jefe de hogar y el 92% no tiene otra actividad remunerada fuera del servicio

educativo que presta, sin embargo, se encuentran en una posición económica y social mejor que la de sus padres.

Antecedentes académicos: el 75% de los maestros cuentan con estudios de más de diez (10) años, y entre cinco (5) y diez (10) años el 8%, los restantes no contestaron. El 75% de los maestros son bachilleres y el 8% son licenciados, uno de ellos cuenta con maestría, el 92% no cuentan con otros estudios diferentes al de educador y no se encuentran estudiando actualmente (92%). La mayoría labora en jornada de la mañana (83%).

Antecedentes laborales: el 75% de los docentes laboran en el nivel de primaria, con una antigüedad que oscila entre 1 y 3 años (67%), 3 y 6 años (17%) y de 3 a 6 años (16%). Al preguntar por el escalafón docente, el 25% afirma estar en el escalafón antiguo (2277), y el 67% no contestó. El 55% de los maestros son evaluados acorde con su desempeño docente y otros no (36%).

Experiencia profesional: se encontró que las actividades más importantes están relacionadas con formar a los que no saben la lengua nativa, trabajar en la huerta, trabajos tradicionales, enfoque de los estándares, educar a las personas Kogui para mejorar la calidad de vida y el director de núcleo hace un trabajo integral, práctica de proyectos ambientales y enseñanza a los docentes para que transforme la sociedad Kogui.

Problemas que aquejan a los maestros en su práctica: están relacionados con la falta de materiales didácticos en lengua bilingüe para grupos indígenas; pertinencia de los docentes y uso adecuado de la lengua nativa; conocimientos didácticos para la enseñanza de contenidos; un enfoque hacia la interculturalidad para interactuar con las sociedades mayoritarias; padres de familia con bajo compromiso en la formación de sus hijos para seguir construyendo el saber de los Koguis; articulación del saber propio y la debilidad en la lectura; no ser consultado en las decisiones de política educativa.

Estrategias que han empleado para resolverlos: tienen que ver con la producción de pequeños textos para facilitar el aprendizaje por parte de los educadores bilingües y su presentación ante las autoridades tradicionales para la formación en diferentes saberes. Igualmente, para el fortalecimiento del pensamiento Kogui a través del saber propio y el saber occidental han reforzado la comprensión de lectura, la solución de problemas matemáticos e involucrar a los padres de familia. Y para enfatizar en la metodología de acuerdo al entorno social, reforzar la producción textual y un enfoque etnocultural con incorporación del diálogo de sa-

beres y el conocimiento ancestral.

Cursos de formación para los maestros: los maestros afirmaron haber recibido cursos de formación sobre educación propia en la tribu (1 año), planes curriculares por la Universidad Católica del Norte (80 horas), profesionalización indígena por el programa de Etnoeducación (2 años) y uno de ellos realizó estudios de Maestría en Educación en la Universidad Santo Tomás (2 años).

En la institución educativa: afecta demasiado la falta de materiales didácticos en lengua bilingüe tanto para el maestro como para los estudiantes, el ausentismo de los alumnos, falta de responsabilidad y compromiso para el trabajo dentro del subsistema indígena, falta acompañamiento para el trabajo, falta de conocimientos didácticos para la enseñanza de contenidos, no hay adecuada infraestructura, falta de nombramientos docentes y espacios de participación, falta de maestros indígenas, y cualificación de docentes en la educación bilingüe.

Los retos para la formación de maestros: se centran en el apoyo estatal (42%), lograr la motivación de los jefes de la tribu (33 %) y dar importancia a la educación intercultural (25%).

Conceptos y finalidades educativas: se indagó por conceptos educativos que desde los actores dieran luces sobre la educación indígena en el marco de un diálogo de saberes encontrando lo siguiente:

La educación: reflexionar sobre los procesos de construcción identitarios, así como el trabajo pedagógico del aula y la escuela.

La escuela: lugar donde se imparte educación o enseñanza.

La enseñanza: transmisión de conocimientos, valores, ideas y costumbres.

El aprendizaje: proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y experiencias; repetición de un proceso observado que implica tiempo, espacio y recursos.

Los profesores: quienes se dedican a enseñar.

La formación: proceso educativo o de enseñanza – aprendizaje; conjunto de conocimientos.

La educación intercultural: convivencia de diferentes grupos étnicos y culturales en un contexto dado; forma de entender y vivir la educación con carácter inclusivo.

La calidad educativa: forma de construir nuestra realidad y actuar sobre ella; forma de solucionar problemas.

Por otra parte, según algunos maestros koguis, aún no se ha comprendido la visión de etnoeducación contemporánea en Colombia, particularmente respecto de su cultura asentada en la Sierra Nevada de Santa Marta, y como resultado de ello, no se ha hecho una aproximación a la cosmogonía Kogui para conocer su identidad y valorar la autenticidad de su pensamiento ancestral que está estrechamente ligado a la cosmogonía, ideología y educación para la vida. En su territorio atávico, la educación formal académica se ha convertido en una dificultad al no lograr articular su cultura con el denominado “sistema educativo occidental”; a su vez afectando a padres de familia, mamos y las autoridades tradicionales, que no quieren perder sus tradiciones, sin embargo, la influencia de la occidentalización hace que ellos se vean subsumidos por las costumbres del entorno.

A nivel educativo, los koguis se rigen por lo regulado en la Ley 115 de 1994, emanada del Ministerio de Educación Nacional, la cual establece las políticas educativas para el territorio colombiano, por esto, las escuelas de esta comunidad han adoptado el modelo pedagógico de la escuela nueva (Colombia aprende, 2018)²², en la cual la comunidad educativa no muestra interés, no participa en forma conjunta de dicho modelo, aunado a la baja formación de los docentes (75% bachilleres) y escasos nombramientos de estos para los respectivos establecimientos educativos, así como la alta rotación, razón por la cual apenas se cuenta con una antigüedad en la institución de 1 a 3 años en la mayoría de los docentes (67%).

En el país existe el escalafón docente en la educación básica y media que cubre también a los maestros indígenas, consistente en un sistema de clasificación de los docentes y directivos docentes de acuerdo con su formación académica, experiencia, responsabilidad, desempeño y superación de competencias, constituyendo los distintos grados y niveles que pueden alcanzar progresivamente durante su vida laboral y que garantizan la permanencia en la carrera docente y la asignación salarial (Artículo 19 del Decreto 1278 de 2002).

En la actualidad existen dos escalafones docentes denominados po-

22 “Escuela Nueva es un modelo pedagógico que surgió en Colombia en la década de los años 70, como respuesta a las necesidades educativas de los niños de primaria de las zonas rurales del país... cuando empieza a evidenciarse que en el campo son pocos los niños matriculados por grado, razón por la cual, no era viable tener un solo profesor para cada curso. Entonces, surge la figura del maestro multigrado, es decir, aquel que atiende varios grados al tiempo; aun así, esta nueva situación no garantizó la calidad y eficiencia de la educación que recibían los niños”. Tomado de: Colombia Aprende. Disponible en: <http://www.colombiaprende.edu.co/html/home/1592/article-94519.html>

pularmente el antiguo (Decreto 2277 de 1979) y el nuevo (Decreto 1278 de 2002), al respecto, el Decreto 2277 de 1979, en su Artículo 9, estableció el escalafón nacional docente para la clasificación de los educadores, el cual estará constituido por catorce grados en orden ascendente, del 1 al 14; y el Decreto 1278 de 2002, que expide el Estatuto de Profesionalización Docente, y que establece los requisitos para inscripción y ascenso en el Escalafón Docente de los docentes o directivos docentes al servicio del Estado en los niveles de preescolar, básica (primaria y secundaria) o media. Este decreto en su Artículo 21 establece los requisitos que deben cumplir los docentes para ascender al Grado Tres del Escalafón, entre ellos se plantea en el inciso (b), “Poseer título de maestría o doctorado en un área afín a la de su especialidad o desempeño, o en un área de formación que sea considerada fundamental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes”.

Al indagar por el escalafón docente de los maestros indígenas, el 67% de los docentes no contestó, y solo el 25% afirmó estar en el escalafón antiguo. Ante estas circunstancias y estas exigencias, ¿cuándo y cuántos de estos maestros llegarán al grado tres de este escalafón? A esto se suma la irregularidad en la evaluación de los docentes requerida para el ascenso y la poca utilidad de la misma al no ser conocida por el maestro como tampoco retroalimentada o no realizada.

En cuanto a las actividades docentes, se evidencia el énfasis en la educación ambiental y el abordar los elementos de su cultura: lengua, tradiciones, costumbres, entre otros, sin embargo, la realidad lleva a corroborar las fuertes limitaciones que presentan los maestros en cuanto al dominio de contenidos temáticos en áreas como matemáticas, lenguaje y otras áreas establecidas en los planes de estudio, así como en pedagogía y didáctica que viabilice la defensa y preservación de su cultura pero a su vez, el conocimiento que los haga partícipes y competitivos en la sociedad hegemónica que amenaza sus derechos ante el desconocimiento y el rezago educativo, incrementado por el abandono estatal que no atiende a la educación indígena de este pueblo con los mínimos requeridos (materiales, infraestructura, maestros, etc.), para la prestación del servicio, lo que obliga a los maestros a utilizar estrategias mínimas o paliativas para superar los problemas detectados.

Siguiendo los lineamientos de la educación nacional, los koguis brindan a sus estudiantes las jornadas de estudio establecidas para el país: dos jornadas (mañana y tarde) y en otros resguardos, la jornada comple-

ta. Acorde con los testimonios de los maestros, las ventajas de la jornada mañana o tarde radican en que los niños pueden descansar y participar de la vida familiar y recuperar las costumbres de sus antepasados en contra jornada. En la jornada completa el niño permanece más tiempo en la escuela, por lo tanto en el Proyecto Educativo Institucional de la Escuela deben aparecer actividades que le permitan al niño hacer inmersión en el énfasis que quieran rescatar, como por ejemplo el aprendizaje de su propia lengua Kogui que está en vía de extinción o trabajar en aquellos parámetros culturales que quieran fortalecer las autoridades de la escuela y del cabildo.

Las instituciones educativas koguis, cuentan con el nivel de primaria a la cuales acuden un 75% de los niños, la escuela unitaria se caracteriza porque un maestro debe atender los cinco niveles de escolaridad primaria al mismo tiempo. Esto dificulta los procesos de enseñanza y de aprendizaje porque existen niños que requieren mayor atención por parte de sus profesores. Los estudiantes que desean ingresar al nivel de secundaria, deben hacerlo en colegios del Estado, siendo muy bajo el número, porque culturalmente no existe la necesidad para que los jóvenes estudien, lo importante es que se dediquen a las labores del campo especialmente a la agricultura.

Ante lo expuesto, la educación del pueblo indígena Kogui no escapa a los problemas identificados en otros escenarios (MEN, 2008), entre los cuales se encuentran el debilitamiento del acervo cultural (lenguas, espiritualidad, comunitariedad), lenguas indígenas en grave situación de vulnerabilidad, altos índices de desadaptación sociocultural de los jóvenes, un sistema escolar (básica, media y educación superior) inadecuado con poca pertinencia y baja calidad, dinámicas socioculturales y económicas que no permiten la reproducción de valores, usos y costumbres comunitarias, y carencia de una política pública que permita el acceso con equidad a una educación de calidad.

Como lo propone Castro (2016), cabe entonces reconocer que el conocimiento de la situación actual de la educación del pueblo Kogui, no hará la diferencia para lograr transformaciones sociales y educativas. Se hace necesario transitar hacia una educación desde una mirada intercultural y dialógica, que no reproduzca el enfoque relativista del cual se alejó Díaz Couder (2009:49): “—cada pueblo o cultura con su propia educación— pero no intercultural, reproduciendo la llamada “educación indígena”, que tiende a ser una educación segregada para estos

pueblos”. Por otra parte, que respete su cultura, para no caer en lo que Rojas (2011:18) llamó la “tecnología de gobierno de la alteridad”, es decir, “como un programa que defina la manera en que deberán comportarse quienes son pensados como los otros de la nación”. Igualmente, mejorar la educación del pueblo Kogui, desde un enfoque intercultural que promueva la equidad aún sobre la igualdad, porque como lo afirmó Schmelkes (2010:217): “La igualdad es dar lo mismo a todos. La equidad es darle a cada quién lo que necesita para lograr los propósitos que son de todos y los que les son propios”.

2.7 Políticas para la formación de docentes que atienden los pueblos indígenas (Koguis)

La formación de los docentes a nivel nacional ha estado nutrida por políticas y programas que promueven su cualificación. En el caso de la educación para grupos étnicos incluido el pueblo Kogui, el Estado colombiano ha enfocado la selección, formación y capacitación del personal docente partiendo de maestros que sean seleccionados por las comunidades indígenas entre los miembros de la misma comunidad, que sea bilingüe, es decir, además de la idoneidad para el ejercicio docente, conocimientos mínimos de la lengua materna de la comunidad y del español; todo ello con el compromiso del Ministerio de Educación Nacional de diseñar el currículo para la formación y capacitación del personal docente de las comunidades indígenas, incluyendo todos los elementos de educación no formal que contribuyan al desarrollo de las comunidades (Art. 11, Decreto 1142 de 1978 y Art. 62 de la Ley 115 de 1994), fortaleciendo el dominio de las culturas y lenguas de los grupos étnicos, el desarrollo curricular, la elaboración de textos y materiales educativos y en la ejecución de programas de investigación y capacitación etnolingüística (Art. 58, 59, Ley 115 de 1994).

Sin embargo, no fue ni ha sido fácil encontrar perfiles docentes al interior de las comunidades que por su saber pedagógico, lingüístico y cultural puedan suplir las plazas docentes requeridas por estas etnias. Por ello el Estado decidió en el año 1986, establecer y autorizar un sistema especial de profesionalización para maestros indígenas que laboran en comunidades indígenas, dirigido por Centros Experimentales Piloto, con el fin de optar por el título de bachiller pedagógico ofrecido a los educadores indígenas en servicio que deseen obtener su título de bachi-

ller pedagógico y tengan un mínimo de 5o. grado de educación básica como nivel de entrada. (Art, 1,2, Resolución 9549 de 1986) y de igual manera, en el año 2003, nombrar docentes indígenas y de directivos docentes indígenas que presten sus servicios en sus respectivas comunidades, exceptuándolos del requisito del título de licenciado o de normalista y del concurso docente (Directiva Ministerial No. 08 de 2003).

Como resultado, el Estado no ha cumplido los compromisos educativos adquiridos con las etnias incluido el pueblo Kogui, sometido al abandono institucional, la carencia de textos, materiales educativos, desarrollos curriculares, infraestructura, y maestros escasos en número y en formación disciplinar y pedagógica, que consecuentemente inciden en el rezago educativo de la niñez indígena incrementando las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la apatía, la desmotivación y la deserción escolar.

En 1995, se dio vía a la formación de etnoeducadores por parte de instituciones como las Normales y las Instituciones de Educación Superior con programas aprobados para educadores de poblaciones étnicas; y cuando se trata de proyectos específicos de actualización, especialización e investigación para etnoeducadores pueden vincularse los comités de capacitación de docentes departamentales o regionales (Art, 8 y 9, Decreto 804 de 1995). Para ello se ha marcado el derrotero a través de los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional para la educación de los pueblos indígenas, relacionados con apropiar elementos para dinamizar proyectos de vida de los grupos étnicos, llevar a cabo investigaciones que contribuyan a respetar y desarrollar la identidad de los grupos étnicos, profundizar en las pedagógicas propias, el conocimiento y uso permanentes de la lengua vernácula de las comunidades, y liderar la construcción y evaluación de los proyectos educativos en las instituciones (Art. 6, Decreto 804 de 1995).

Como resultado de estas acciones, en la actualidad existen Universidades que ofrecen programas de Etnoeducación: Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Universidad Tecnológica de Pereira, Universidad del Cauca, Universidad Distrital, Universidad Bolivariana de Medellín, Universidad Mariana, Universidad de la Amazonía y Universidad de La Guajira. De estas solamente una es de carácter privado (Universidad Mariana), lo cual deja en entre dicho el compromiso de las instituciones con estas causas. Los programas impartidos son Licenciaturas en Etnoeducación, con una duración entre ocho (8) y once semestres (11), metodo-

logía mayoritariamente a distancia y un valor entre US\$ 266 y US\$ 934 por semestre.

Los pocos indígenas que pueden acceder a la educación superior optan por estudiar en universidades públicas, no solamente por la imposibilidad frente a los costos de las universidades privadas sino porque en la práctica lo público se asocia a lo comunitario. De acuerdo con algunos testimonios de los mismos indígenas, la visión de las universidades privadas es que tienden a integrar a los estudiantes al mercado, al patrón individual y por lo tanto a una mayor desarticulación con sus comunidades.

Al analizar los programas de la Educación Superior relacionados con la etnoeducación, se encuentra que unos están adscritos a las Facultades de Educación y otros a Ciencias Sociales y Humanas. Los programas están caracterizados de manera general por encuadrar la etnoeducación como el ejercicio educativo en contextos diversos y socialmente diferenciados, fundamentados en la investigación sociocultural, en la pedagogía, en el análisis crítico y permanente de los problemas sociales, el tratamiento del ámbito de los saberes propios y no propios de la realidad cultural, comprensión de los procesos comunitarios y pedagógicos encaminados a consolidar los proyectos de vida de las comunidades, teorías y prácticas que fundamentan la educación desde las culturas, el diálogo intercultural, los saberes y conocimiento de los contextos, y algunos programas (Universidad de la Guajira, 2018), orientados además, a estudios interdisciplinarios sobre los procesos de globalización, regionalización, integración latinoamericana y caribeña en sus aspectos económicos, sociales, culturales, ecológicos y políticos, como base de programas de cooperación y colaboración interinstitucional en el ámbito regional. Incluso otros (Universidad Mariana, 2018), que por su naturaleza articulan los principios conceptuales del Humanismo Cristiano en el proceso educativo de la etnoeducación.

Los perfiles profesionales de los egresados están encaminados a conocer teorías, enfoques y modelos educativos y etnoeducativos; basar su quehacer en la existencia de otredad y participar de la crítica y de la autocrítica, asumir una posición coherente frente al etnodesarrollo, a la lucha contra el analfabetismo y a la preservación del medio ambiente, y desarrollar habilidades para el trabajo educativo con grupos culturales y socialmente diferenciados.

En cuanto al perfil ocupacional, el desempeño está enfocado a ejercer funciones como director o docente de instituciones de educación del

nivel primario, secundario y de educación superior según las necesidades de las respectivas comunidades étnicas, líder de procesos educativos, investigador con énfasis en lo cultural, pedagógico educativo y formal, investigador social, promotor de procesos de desarrollo local, coordinador, operador, evaluador y sistematizador de programas y proyectos sociales y comunitarios y acompañante de procesos con comunidades de base; administrador educativo y etnoeducativo y asistencia y promoción comunitaria.

Los planes de estudio están orientados a cursar principalmente: pedagogía comunitaria, etnodesarrollo, biodiversidad, lenguas e interculturalidad, oralidad y escritura, etnografía, práctica pedagógica, legislación educativa en Colombia, valores democráticos, los derechos civiles y los derechos humanos, manifestaciones culturales, étnicas, históricas y regionales, currículo y didáctica en etnoeducación, pedagogías y saberes propios, estilos pedagógicos, educación inclusiva. Otros programas se enfocan en el maestro etnoeducador y sus competencias profesionales, como dinamizador de la institución educativa, y su compromiso con el contexto, su formación disciplinar y los procesos pedagógicos, todo ello fortaleciendo el ejercicio docente desde lineamientos más generales y formales indicados por la educación tradicional. En la mayoría de estos programas se trata la oralidad y escritura sin profundidad, existe solamente un programa donde se imparten tres (3) niveles de lengua nativa y otro donde se enfatiza la fonética, en un solo programa se enfatiza en saberes ancestrales y salud y otro imparte la Cristología (estudio sobre Jesús).

Tal como se puede observar, a pesar de la existencia en el país de una legislación encaminada a preservar la lengua materna, la formación de educadores como garantes para la preservación de la cultura propia, el desarrollo de currículos para la cultura propia y los planes de vida de cada grupo étnico existente en el país, persiste una fractura y total desarticulación entre las facultades de Educación y las realidades étnicas del pueblo colombiano.

En general, a pesar de las buenas intencionalidades, los espacios académicos en los planes de estudio son genéricos y no contemplan las especificidades de los pueblos indígenas y menos profundizan en ellas, como por ejemplo las cosmovisiones, la lengua que requiere de expertos, más aún cuando son 87 a 102 pueblos indígenas con fonemas y estructuras diferentes en su idioma, las tradiciones que trascienden la folclorización

y son objeto de construcción identitaria, el conocimiento tradicional y las necesidades de formación específica al interior de las etnias. Por lo tanto, los programas de la educación superior no son pertinentes y el etnoeducador no indígena egresado de estas instituciones que sea seleccionado para prestar el servicio a estas comunidades se encontrará con barreras lingüísticas, culturales y pedagógicas difíciles de superar como ha ocurrido y sigue ocurriendo en la educación de estos pueblos. En el caso de los indígenas que cursen estos programas, no encuentran la pertinencia, la descontextualización es evidente y el conocimiento no está en consonancia con las necesidades de su comunidad, incluso en ocasiones puede entrar en conflicto al estar obligado a cursar espacios académicos que están en contravía de su cultura (Cristología, preceptos de humanismo cristiano, entre otros).

Por otra parte, del total de la población universitaria del país solo el 0,60% corresponde a estudiantes indígenas. Según Cortés (2010), en Bogotá son estudiantes universitarios 2 500 aproximadamente, los cuales cursan ciencias sociales, ingenierías y ciencias de la salud. Aun así, las universidades no cuentan con modelos pedagógicos específicos que tengan en cuenta las particularidades culturales de los estudiantes indígenas, por lo tanto, se plantean importantes interrogantes como los siguientes:

¿Contribuye la universidad a fortalecer la identidad cultural de los estudiantes indígenas o, por el contrario, a que abandonen su identidad étnica? ¿Los egresados de las universidades son un recurso humano al servicio de sus comunidades y de los procesos político-organizativos de los pueblos indígenas? ¿Cuál es el efecto de la presencia de estudiantes indígenas en el ambiente universitario? ¿Contribuye dicha presencia a la apertura y enriquecimiento cultural de la universidad? ¿Cómo enfocan las universidades indígenas el tema de la interculturalidad? ¿Qué condiciones se requieren para los diálogos de saberes? ¿La diversidad cultural y por tanto la educación intercultural, se reduce a lo étnico? ¿De lo que se trata es de crear programas especiales para indígenas o de construir una sociedad incluyente de la diversidad? (:34)

Por estas realidades, los pueblos indígenas representados especialmente por el CRIC (2004) han abordado la formación docente y una pedagogía propia, implementando procesos de profesionalización docente

y nuevos campos de formación tales como la Pedagogía Comunitaria, el Derecho Propio, la Administración y Gestión Propia, Desarrollo Comunitario, Salud, entre otros programas que la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) creada en 1990, desarrolla. Esta dinámica articula los desarrollos locales, zonales, regionales y orienta la conformación del Sistema Educativo Propio; igualmente, entidades como la Escuela de Medicina Tradicional (en Caldas); el Instituto de Educación Indígena (en Antioquia); la Escuela de Derecho Propio (en Nariño) y la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (en Cauca), entre otras, en alianza con las Universidades públicas imparten cursos de actualización ajustados a su realidad cultural, Cortés (2010:34).

A esto se suma una formación que se oferta en los centros de educación superior que propicia el alejamiento de los egresados de sus comunidades de origen debido a que el modelo profesional no se ajusta a las condiciones socioculturales de las mismas comunidades indígenas. De igual forma, no existen políticas que permitan la vinculación profesional de los egresados indígenas al interior de sus territorios, y en otros espacios laborales las condiciones y exigencias (sueldos, condiciones laborales, horarios) entran en conflicto con las expectativas personales y de las comunidades.

De otra parte, para apoyar la educación indígena, el Estado creó el fondo ÁLVARO ULCUÉ CHOCUÉ, dirigido a estudiantes pertenecientes a las comunidades indígenas con el propósito de facilitar el ingreso de los indígenas colombianos a programas de pregrado y postgrado en instituciones de Educación Superior que estén registradas ante el Ministerio de Educación Nacional. El crédito es de carácter condonable por cumplir con a) La prestación de servicios ante la comunidad indígena a través de un proyecto comunitario a desarrollar durante la época de estudios con el respectivo aval de la comunidad a la cual pertenece y el acta de socialización del proyecto ante la comunidad, y b) La culminación exitosa del programa financiado. Los rubros que cubre son matrícula y/o sostenimiento, y un giro adicional para gastos de tesis de grado /certificado por la Institución de Educación Superior.

La Universidad Nacional de Colombia (2018) cuenta con un “Programa especial para la admisión de bachilleres miembros de comunidades indígenas”, que otorga inscripción sin costo para el proceso de admisión, un cupo equivalente al dos por ciento (2%) de los cupos establecidos para cada programa curricular de la convocatoria de admisión, y

en caso de ser admitido obtiene pago de matrícula mínima y residencias universitarias, sometido a la disponibilidad de cupo. Para el ingreso de los miembros de las comunidades indígenas el aspirante deberá obtener como mínimo en la respectiva prueba de admisión un puntaje igual al mínimo obtenido por el último aspirante regular admitido en la Universidad en todos sus programas curriculares para el período académico que se concurre. Además, debe obtener un puntaje que lo ubique dentro del cupo del 2% establecido para el programa curricular y prestar obligatoriamente sus servicios profesionales en las comunidades de origen por un término no inferior a un año.

Otras Universidades privadas como la Universidad Central otorga becas para familias afro y comunidades indígenas, las cuales deben demostrar que no cuentan con recursos para cancelar la matrícula y estar inscrito en alguna asociación. Este beneficio es otorgado semestralmente y tiene un cupo de 30 becas.

Algunas Instituciones de Educación Superior han pretendido eliminar los cupos especiales de acceso para miembros de comunidades indígenas por considerar que no se respeta el derecho a la igualdad de los otros aspirantes. Sin embargo, la Corte Constitucional (2010) ordena que en ejercicio de la autonomía universitaria, las Universidades tienen la libertad de decidir si suprime el sistema de cupos especiales, condicionada a que implemente otras medidas de protección, similares al sistema de cupos especiales en su impacto y cobertura.

Ante las realidades presentadas, la población indígena está signada por la baja calidad educativa, la marginación y la pobreza, por ende, se les ve y trata como distintos e inferiores, y se crean políticas de acceso a la universidad bajo acuerdos, resoluciones y/o convenios encaminados a facilitar el ingreso a través de cupos especiales para indígenas o disminución o flexibilización de algunos requisitos y costos de matrícula. La mayoría de los indígenas que han logrado acceder a la educación superior lo han hecho a través de gestiones de sus propias autoridades y programas como las becas estatales, porque a nivel familiar o individual es prácticamente imposible acceder a las Universidades en términos de financiación.

Se concluye entonces que las políticas públicas relacionadas con la formación de educadores para las poblaciones indígenas han avanzado en una legislación que de una u otra forma ha escuchado las voces de las organizaciones indígenas después de sus movilizaciones sociales. Sin

embargo, ante las realidades de las etnias, el Estado no ha cumplido los compromisos y menos aún se han realizado los esfuerzos para trascender de la norma a la acción que compromete recursos logísticos, financieros y humanos y la articulación con los actores vinculantes que verdaderamente asuman la educación indígena como una prioridad y no como un adendo de la sociedad educativa colombiana. Por ello, urgen los cambios estructurales en esta materia, el desmonte del corte asistencialista como tecnología para la asimilación de estas comunidades y la necesidad de conocer, respetar y dignificar las especificidades culturales para el logro de transformaciones requeridas.

2.8 La educación que queremos. Un análisis desde la voz de los agentes educativos en los pueblos indígenas.

Producto del acercamiento a la comunidad del pueblo indígena Kogui, es menester escuchar sus propias voces como actores que nos dan luces sobre la educación, la cual debe ser respetada y garantizada por la pervivencia de su cultura, y a su vez, pueda interactuar y articular los elementos y conocimientos interculturales en el marco de un sistema educativo estatal que debe velar no solo por la inclusión como incorporación física de los niños a las aulas de la escuela, también desde un enfoque intercultural de la educación donde la diversidad no sea la excepción, y permita a todos los actores indígenas (maestros, estudiantes, padres de familia, autoridades) el acceso a una educación de calidad que valide sus saberes y haceres y comprometa las políticas y recursos del Estado para la atención educativa de esta etnia. Según Hernández (citado por Castro y Osorio, 2018:148-170), “La educación del pueblo Kogui, tiende a contribuir a los procesos de paz”, lo cual contribuye a fortalecer los diálogos de saberes, viabilizado por los maestros Kogui traductores, las voces de los padres de familia se convierten en elemento fundamental para desarrollo pedagógico y de gestión en la escuela indígena, porque aunque todos hablan el idioma nativo y escasamente el 20% habla el español, además de no haber accedido a la escuela en su inmensa mayoría, tienen claridad sobre la educación que reivindica su cultura y también la necesidad y el anhelo para sus hijos de acceder a niveles superiores de la educación que retorne a su pueblo para el beneficio de la comunidad Kogui, ante los escenarios globalizados que inciden en su cotidianidad como lo muestran estas afirmaciones: “Quiero que mi hijo termine su bachillerato y estudie una carrera profesional para el beneficio de la comunidad Kogui”; “Sí, yo quiero que mi hijo reciba educación formal académica, para que mejore las condiciones de vida social del pueblo Kogui”; “Afrontar la situación actual del mundo globalizado, porque por mucho que seamos una cultura siempre la economía de una u otra manera nos afecta”; “En la actualidad todos los rincones del país debemos eliminar el analfabetismo. La cultura Kogui no está exento de la globalización del mundo, por lo tanto, nuestros hijos tienen que ser educados”; “Para mí es importante que mi hijo reciba educación, porque de esta manera podemos mejorar la calidad de vida y proyecto de vida basado en la cultura Kogui”.

Al interior de la comunidad Kogui, los padres de familia reivindican el arraigo de su cultura a través de la educación, aquella que privilegia la práctica, el pensamiento, la identidad, las costumbres y que se ve fortalecida por su participación y el apoyo en el proceso educativo, como lo muestran estas afirmaciones: *“Antes era más que todo teórica, sin tener en cuenta el ambiente, hoy en día lo hacen teniendo en cuenta el ambiente donde uno vive, según al acomodo de los niños”; “Veo que la educación que ofrecen en la actualidad es mejor, le ayuda a desarrollar la habilidad de pensamiento”; “La escuela es un espacio donde nuestros hijos construyen su proyecto de vida. Por lo tanto nosotros como padres de familia tenemos que buscar la escuela que le sirva para nuestros hijos”; “En la escuela realizan actividades tales como artesanía, actividades culturales, nosotros como padres tenemos que promover esta actividad para el fortalecimiento de la cultura ancestral”; “Donde está estudiando mi hijo, le hace énfasis en educación bilingüe y fortalecimiento del conocimiento cultural, es la mejor manera de preservar nuestra cultura ancestral”; “Bueno mi hijo estudia en un colegio adecuado, donde él pueda aprender los valores culturales y de la nación colombiana”; “El proceso de enseñanza y aprendizaje tienen en cuenta la parte cultural del pueblo Kogui”; “Que le enseñan a nunca perder su identidad. Porque así hará que nunca se avergüence de su identidad y sus costumbres”; “Como padre de familia participar conjuntamente con los maestros que enseñan”; “Estar en proceso continuo de la reestructuración del tema educativo del pueblo Kogui”; “Asistir en las reuniones de los padres de familia y la planeación del año escolar”; “En la planeación del centro y la reunión de los padres de familias, o talleres que el centro adelanta; como artesanía y oralidad, acompaño a los maestros tradicionales también”; “Tratar de hacer reuniones cada mes, para estudiar las buenas cosas y las que todavía hay que mejorar. Preguntar, sugerir, mirar”.*

Los padres de familia de la comunidad educativa del pueblo Kogui, también son conscientes de la problemática educativa que se presenta en la escuela relacionada con la deserción escolar, la falta de nombramiento de maestros, la poca cualificación de estos y su ausentismo, la pésima infraestructura, la carencia de mobiliario, materiales didácticos, libros, tanto en idioma nativo como en idioma español, entre otros, como lo muestran estas afirmaciones: los niños o muchachos dejan de ir a la escuela por *“La falta de los docentes”; “Dentro de la cultura Kogui, cuando comete un grave delito en la comunidad, en ese caso las autoridades tradicionales toman la decisión de no seguir enviando su hijo a la escuela”;*

“Si no hay mejoramiento de la calidad educativa nosotros como padres dejamos de mandar nuestros hijos en la escuela, por eso necesitamos una educación que nos garantice”; “Cuando los docentes no cumplen con sus obligaciones en la escuela”; “Cuando la comunidad no los apoya, cuando los padres no los apoya”.

Sobre la problemática educativa comunitaria, los padres de familia hacen énfasis en los siguientes aspectos: *“Pienso que el centro educativo debe tener una visión amplia y mejorar la infraestructura”; “Falta de nombramiento de los docentes, dotación de la escuela como los pupitres, tablero y útiles escolares”; “Veo que la entidad territorial debe asesorar a los docentes para el mejoramiento de educación del pueblo Kogui”; “Como toda institución debe mejorar el PEI”; “Se necesita más aula de clase”. La situación precaria se presenta porque “Creo que pasa esto porque el director que está al frente no tiene una visión futurista”; “Pasa eso por la falta de mayor atención de las entidades territoriales y la gestión de la parte directiva”; “No hay interés de la población indígena de la Sierra Nevada, eso es preocupante”; “Muchas veces los directivos no tienen en cuenta la necesidad más prioritaria de la institución”; “La irresponsabilidad de las mismas entidades encargadas de la educación”.*

Para resolver estos problemas los padres de familia sugieren la gestión por parte de las autoridades indígenas, el director del centro y los padres de familia ante el Ministerio de Educación Nacional. A su vez, que la asesoría, la formación y la actualización de los docentes como lo muestran estas afirmaciones *“El director debe pedir asesoría de las entidades territoriales y el Ministerio de Educación Nacional, donde participen padres de familia, docentes y autoridades tradicionales”; “Nosotros como padres de familia tenemos que exigir a los directivos para que gestionen en la secretaría de educación”; “El cabildo gobernador del Resguardo Kogui Malayo Arhuaco, junto con el director del Centro Educativo deben buscar la solución de esta problemática”; “Como madre de familia, lo único que exijo es que los directivos hagan gestiones para la dotación de la escuela”; “Bueno, sugiero que deben reforzar la educación bilingüe y producir materiales didácticos: de esta forma se refuerza la educación bilingüe”; “Me gustaría que nombren el maestro y la dotación de la escuela para mejorar el ambiente escolar”; “Debe seguir construyendo más espacio para brindarle un segundo hogar de los niños dinámicos”; “Me gustaría que los docentes se preparen académicamente, para ofrecer una educación con calidad”; “Lo único que quiero es que la escuela siga mejorando su proceso de enseñanza*

y aprendizaje del pueblo Kogui”; “Que los maestros sigan buscando más y más asesoría para mejorar la calidad de educación”.

Los padres de familia sabiamente presentan sus voces para la mejora de la educación, con peticiones y sugerencias que al unísono tienen que ver con el acceso a la educación superior y su financiación, así como el acompañamiento académico y social junto con la asignación responsable de las entidades del Estado, rebatiendo con ello el imaginario social de querer permanecer como comunidades resignadas y condenadas al rezago, como lo demuestran estas afirmaciones, *“Queremos una educación gratis de nuestros hijos en cualquier Universidad, en la área de Pedagogía”; “Como padre de familia, quiero que las universidades ayuden a los maestros indígenas para que ellos se formen como profesionales. De esta manera se nos garantiza la educación en su totalidad”; “Los docentes deben formar parte de la investigación de la educación del pueblo Kogui, de esta forma podemos mejorar la calidad educativa”; “Me gustaría que las Universidades abren un espacio para que los Kogui, tengan acceso a la educación de los docentes y de los jóvenes para preparar para el futuro de nuestra generación”; “Capacitar a los docentes indígenas para que respondan la necesidad de la calidad educativa del pueblo Kogui”; “El Estado colombiano debe estar en constante proceso de la formación de los docentes”; “Bien, esperar que realmente estas respuestas las tengan en cuenta para una solución de mejorar la calidad de educación en los pueblos indígenas”; “Tenemos que luchar para la educación de nuestros hijos y la comunidad indígena, porque necesitamos aún bastante. Tales como nombramiento de los docentes, infraestructura, dotación entre otros”; “Para mejorar la calidad educativa del pueblo Kogui se debe preocupar por todo el pueblo Kogui”; “Convocar las entidades territoriales y el ministerio de educación nacional para mejorar la calidad educativa del pueblo Kogui”; “Acompañar a los directivos para que mejoren el sistema educativo Kogui, junto con las entidades territoriales”.*

De igual forma, desde las voces de los maestros, se han detectado problemas de los niños indígenas que asisten a la escuela, y a su vez debilidades que ellos tienen como maestros, por ejemplo el monolingüismo, dificultad para leer e interpretar por no contar con materiales didácticos adecuados, dificultad para acceder a tecnología informática, precaria infraestructura que afecta el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños, como lo muestran las siguientes afirmaciones, *“Como los niños y niñas son monolingües, su etapa de proceso de enseñanza y aprendizaje*

se les dificulta el buen manejo de la lengua castellano como su segundo idioma. La comprensión lectora y la buena pronunciación de los vocabularios en castellano se les presentan dificultades”; “Los materiales didácticos están diseñado para no indígena, razón por la cual los niños indígenas le dificulta leer e interpretar imágenes. No hay textos diseñados específicamente para niños y niñas Kogui que esté de acuerdo la realidad cultural”; “Los maestros indígenas que enseñamos en todas las áreas en educación básica primaria se nos presentan dificultades en la enseñanza del área de tecnología e informática. Además, en la zona rural se presenta muy poca favorabilidad para desarrollar esta asignatura. Pero en la actualidad es necesario aprender a manejar la tecnología con el fin de enfrentar este mundo moderno”; “El espacio donde los maestros enseñamos no contamos con buena infraestructura y dotación de la escuela. Existe la necesidad de la intervención inmediata por parte del Estado colombiano, para mejorar la calidad educativa del pueblo Kogui”.

Igualmente, los maestros ratifican la falta de formación disciplinar y pedagógica, dificultad para acceder a la Educación Superior, falta de interés de los docentes por la cualificación, ausencia de oferta educativa de la Educación Superior para cualificarse, como se aprecia en estas afirmaciones, *“Falta de formación en las Escuelas Normales o Educación Superior. Falta de recursos económicos para cubrir gastos en una Universidad en la área de pedagogía”; “El principal problema que me impide ser un buen docentes es la Falta de capacitación con énfasis a la educación intercultural bilingüe”; “Es la falta de disposición de los docentes Kogui, para cualificación, de esta forma podemos garantizar una educación de calidad”; “Por la falta de formación profesional muchos maestros indígenas no demuestran interés de estudiar para el mejoramiento de la hoja de vida”; “La Universidad de Magdalena debe acercar en las zonas indígenas para organizar un grupo de docentes indígenas con el fin de ofrecer una carrera profesional en la área de pedagogía, de esta forma los maestros indígenas podemos desempeñar en los centros Etnoeducativos”.*

Los maestros indígenas del pueblo Kogui, plantean una educación intercultural que incorpore conceptual y metodológicamente aspectos como: equidad, calidad, pertinencia cultural, articulación de saberes, enseñanza de asignaturas a través de la observación, el arte y la arquitectura, respeto por el pensamiento y las dinámicas culturales del pueblo indígena, la reflexión colectiva y el sistema de consulta, entre otros, como lo muestran las siguientes afirmaciones, *“El concepto de equidad y calidad se relaciona*

también con el concepto de pertinencia cultural, entendido como la educación, la articulación entre las formas de aprendizaje y los conocimientos culturalmente determinados, las capacidades y valores de los educandos con los métodos y contenidos usados por el docente, construyéndose los conocimientos desde una perspectiva situada, dentro de un contexto del territorio ancestral”; “La metodología de trabajo del aula dependerá de las concepciones educativas de la comunidad, pero siempre y cuando sea una pedagogía que considere la triada desarrollo-enseñanza-aprendizaje, y que integra conocimientos disciplinares y experiencias con distintos tipos de interacciones”; “La estrategia metodológica de los Kogui para enseñar la matemática es observando, practicando a través del arte y la arquitectura. Las niñas desde su temprana edad comienzan a tejer mochilas contando, diseñando figuras y midiendo la longitud, tamaño y forma. De esta forma comienzan a concretar su aspecto lúdico que constituye una herramienta pedagógica que conlleva el desarrollo de la habilidad y destreza del pensamiento en el marco de la construcción del conocimiento autónomo y colectivo”; “Esta metodología ayuda a consolidar un enfoque epistemológico auténtico para diseñar una educación propia. Con este principio pedagógico Kogui se construyen los conocimientos de los educandos en su entorno social y cultural, haciendo énfasis en su vivencia y practicas familiares y comunitarias; la capacidad de desarrollar la habilidad oral y escrita de su vivencia donde contribuye la construcción de nuevos conocimientos”; “De la estructuración activa y de la puesta en marcha de un proceso de formación intercultural que respete el pensamiento y las dinámicas culturales del pueblo indígena y sus metodologías propias para la enseñanza y el aprendizaje, de la apropiación de los espacios de reflexión colectiva y del sistema de consulta o recreación de los saberes propios resulta la perpetuidad de nuestra identidad”.

En este mismo sentido, construir currículos propios en los cuales se privilegien los saberes, cosmovisiones y autonomía del pueblo Kogui, como lo muestran las siguientes afirmaciones, “El Ministerio de Educación Nacional debe revisar los currículos que vienen desarrollando los Centros Etnoeducativos, para que la educación del pueblo indígena esté acorde con sus usos y costumbres”; “Se requiere asesoría de los expertos en currículos, a los rectores y directores del pueblo Kogui para que puedan construir un currículo propio, que parte desde la ley de origen y la cosmovisión ancestral que es el hito del pensamiento Kogui”; “El diseño curricular propio del pueblo Kogui debe considerar la historia propia, la tradición oral, la medicina tradicional; con una formación en el aula que incentive

una práctica educativa ancestral, recuperando espacios didácticos del pueblo Kogui, con la metodología de estancias dialógicas o dialogo de saberes que enriquezca el conocimiento de los educandos”; “Los lineamientos curriculares del pueblo Kogui deben favorecer el fortalecimiento de la cultura donde incluyen nuestros usos, costumbres y tradicionales que socializan en espacios comunitarios y familiares bajos unas condiciones sociales”; “El diseño curricular debe revalorizar la sabiduría ancestral, aprovechando los espacios pedagógicos naturales y utilizando los elementos naturales en el proceso educativo”.

Refiriéndose a los retos para la formación de maestros de educación intercultural bilingüe, están relacionados con privilegiar a maestros indígenas de la misma etnia, que dominen su cultura, el idioma nativo y el castellano, fortalecer las competencias para interactuar con dos culturas o más, cualificar a los maestros en Universidades y Normales, fomentar y convertirse en investigadores, como lo muestran estas afirmaciones, “Colombia es un país pluriétnico y multicultural, por lo tanto la educación en los territorios indígenas debe tener enfoque en educación intercultural bilingüe. En los territorios indígenas es indispensable tener maestros de la misma etnia, conocedores de su propia cultura, hablantes de su idioma, pero también practicantes de castellano para que la educación sea bilingüe”; “La educación del pueblo Kogui es bilingüe porque es necesario establecer elementos que permitan impulsar y mantener el idioma Kogui en los diferentes factores de aprendizaje propiciando una enseñanza-aprendizaje donde se interactúa las dos o más culturas”; “Los maestros que trabajan en los territorios indígenas deben recibir una capacitación continua por parte del Ministerio de Educación Nacional, con el programa de Etnoeducación”; “Los Kogui en pleno siglo XXI, no cuentan con maestros profesionales en los Centros Etnoeducativos, todos los maestros indígenas son bachilleres académicos, algunos son bachilleres pedagógicos. El reto es la cualificación del maestro, en las Escuelas Normales o en las Instituciones Superiores”; “El reto de la formación del maestro Kogui, es en Pedagogía, Currículo, Planes de Estudio y Sistema de evaluación, para ofrecer una educación de calidad para el mejoramiento de los estándares de vida y la pervivencia de la cultura. El maestro Kogui debe convertirse investigador de su propia educación intercultural”.

Por lo anterior, las Escuelas Normales o en las Facultades de Educación deberían enseñar a los maestros que se están formando como profesionales de niños y niñas indígenas, normatividad indígena, arti-

culación del proyecto de vida de la etnia, proyectos que benefician a la comunidad, currículo y planes de estudio, incorporación de los maestros a semilleros de investigación, como lo muestran las siguientes afirmaciones, *“A Los maestros indígenas que están formando como profesionales en las Escuelas Normales o Instituciones Superiores, se les debe hacer una inducción general de las leyes, decretos y resoluciones que hablan cómo tiene que ser la educación de los pueblos indígenas. Para que los maestros indígenas puedan enfocar su educación según las normas que rige el Estado colombiano”; “Su proceso de enseñanza-aprendizaje debe articular con el proyecto de vida del pueblo Kogui”; “El proyecto de grado debe beneficiar la comunidad a la cual pertenece”; “La enseñanza debe estar enfocado en la educación intercultural, con énfasis en currículo y planes de estudio”; “Deben ser involucrados en conciencia para que puedan hacer parte del semillero de la investigación de educación propio de la etnia Kogui. Además, deben abrir un portal de la página web, para que puedan aportar artículos, proyectos entre otros para construir conocimiento del pueblo indígena”.*

Reflexiones a manera de cierre

Además de lo expuesto, y escuchando las voces de los actores indígenas, vale la pena enfatizar que en la educación del pueblo Kogui:

1. Existen necesidades de cualificación en el campo de la formación de los maestros koguis, especialmente desde la básica primaria, de tal manera que se atienda a todos los sectores de su población. Los mismos ven en la educación una oportunidad de mejoramiento profesional y técnico. Los programas de educación básica y media no deben estar únicamente orientados hacia los niños y jóvenes sino también hacia sus padres, desde la creación de auténticas “escuelas para padres de familia” quienes serían activos cooperadores del proceso pedagógico de sus hijos.

2. En el caso de la etnia Kogui es importante orientar la educación a la formación profesional del estudiante en su respectivo campo de desempeño (maestro, agente de salud, promotor social, agente de producción, cabildante, gobernante).

3. La educación Kogui, igualmente, debe estar orientada hacia la consolidación de líneas laborales enmarcadas en el desarrollo interno de sus comunidades. Igualmente es importante apostarle a la educación etno-cultural e intercultural, integrando los discursos entre pensamiento indígena y mundo occidental-capitalista, de tal manera que se benefician

sus comunidades y resguardos, tan duramente golpeados por la violencia de los grupos armados que han invadido sus territorios.

4. Es urgente establecer redes de apoyo e intercambio entre las ONG y grupos oficiales a nivel educativo, además del concurso de la empresa privada, de tal manera que se genere una adecuada interacción con la etnia Kogui, esto permitiría una articulación e interlocución entre universidades, organizaciones y las autoridades tradicionales koguis.

5. Se hace necesario crear un Fondo Nacional de Becas (o adecuar los Fondos existentes) e incentivos para que los koguis, se beneficie con un aporte para sostenimiento, manutención, pago de los costos académicos, financiación de proyectos de investigación que articulen estudiantes- comunidad y desarrollo de cursos propedéuticos de nivelación que permitan el ingreso de todos los niños y jóvenes koguis, al sistema educativo en mejores condiciones de competencia en la sociedad occidental.

6. Se debe conceder reconocimiento y apoyo a los procesos de etnoeducación y al proyecto denominado “Educación Propia entre los koguis”, el cual vienen desarrollando en ejercicio del principio de autonomía, condición para hacer efectivo el diálogo de saberes, el desarrollo y posicionamiento de epistemologías y tradiciones propias de su cultura. La cosmovisión Kogui, es una fuente rica de sabiduría y conocimiento, que bien puede ser enseñada también en los centros de enseñanza de corte occidental y en los modelos clásicos que ha implementado el gobierno de Colombia.

7. Es igualmente urgente el fortalecimiento de la investigación en especial en el campo educativo, de tal manera que la propuesta de la etnia Kogui sea fortalecida con sentido social desde el ámbito de la formación para la vida, la convivencia y el desarrollo de su cultura, sus conocimientos científicos, desde el valor sagrado de su cultura y su dignidad, en armonía con los mandatos constitucionales y al desarrollo de la sociedad civil actual. Lo anterior permitirá un trato justo y solidario con la cultura Kogui que siendo ancestral y raizal, ha sido marginada de las fuerzas decisorias de la sociedad contemporánea.

Por último, es en el marco de un SEIP, y las reivindicaciones de los pueblos indígenas por el derecho de sus derechos, que la sociedad, las Universidades, y los entes nacionales y territoriales deben superar los diagnósticos y asumir responsablemente las acciones reales que combatan el rezago educativo de esta etnia, producto del abandono y la etnofagia del Estado, en el entendido que es insuficiente la promulgación

de leyes y decretos sin una voluntad cierta en cuanto a la asignación de recursos logísticos, financieros y humanos se refiere para la atención de una educación de calidad que los indígenas reclaman y merecen.

Referencias bibliográficas

- Agudelo, R. (SF). Indígenas Kogui. Misioneras Madre Laura. Colombia.
- Arango, R., y Sánchez, E. (2004). Los Pueblos indígenas de Colombia en el umbral del nuevo milenio. Población, cultura y territorio: bases para el fortalecimiento social y económico de los pueblos indígenas. Departamento Nacional de Planeación, Bogotá, Colombia, p. 356.
- Castro, N. (2016). Proyecto La educación del pueblo indígena Kogui: una mirada intercultural y dialógica. Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia.
- Castro, N. (2018). La educación del pueblo indígena Kogui: una mirada intercultural y dialógica. Tesis doctoral, Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia.
- Colombia aprende (2018). Qué es la escuela nueva. Recuperado de: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-94519.html>
- Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (2013). Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio. Colombia.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (2004). ¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia. Programa de Educación Bilingüe Intercultural. Colombia, pp. 15-20.
- Constitución Política Nacional de Colombia (1991). Presidencia de la República. Colombia.
- CORPOMAGDALENA (2013). Ecosistema Fisiográfico de la Sierra Nevada de Santa Marta. Recuperado de: <http://www.corpamag.gov.co/index.php/es/informacion-ambiental/ecosistemas-fisiograficos/sierra-nevada-de-santa-marta>
- Corte Constitucional (2010). Otorgamiento de cupos especiales para miembros de comunidades indígenas. Sentencia T-110/10. Recuperado de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2010/t-110-10.htm>
- Cortés, P. (2010). Educación Superior Indígena en Colombia. Centro Virtual de noticias de educación. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-215581.html>
- Decreto 1142 de 1978. Educación para comunidades indígenas. Presidencia de la República de Colombia.
- Decreto 2277 de 1979. Estatuto docente: normas sobre el ejercicio de la profesión docente. Presidencia de la República de Colombia.

Decreto 804 de 1995. Atención educativa para grupos étnicos. Ministerio de Educación Nacional. Presidencia de la República de Colombia.

Decreto 1396 de 1996. Creación de la Comisión de Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas y el Programa Especial de Atención a los Pueblos Indígenas. Ministerio del Interior. Colombia.

Decreto 1278 de 2002. Estatuto de Profesionalización Docente. Presidencia de la República de Colombia.

Decreto 2582 de 2003. Reglas y mecanismos generales para la evaluación del desempeño de los docentes y directivos docentes que laboran en los establecimientos educativos estatales. Presidencia de la República de Colombia.

Decreto 2406 de 2007. Creación de la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas. Presidencia de la República de Colombia

Decreto 1953 de 2014. Creación de un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas. Presidencia de la República de Colombia.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2005). La visibilización estadística de los grupos étnicos colombianos. Bogotá, Colombia.

De Sousa, B. (2010). Descolonizar el saber reinventar el poder. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.

Díaz-Couder, E. (2009). Multiculturalismo y educación. Cultura y representaciones sociales. Revista electrónica de ciencias sociales. (4) 7, México. Recuperado de: <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num7/contenido.pdf>

Directiva Ministerial Núm. 08 de 2003. Proceso de reorganización de entidades territoriales que atienden población indígena. Ministerio de Educación Nacional. Colombia.

Enciso, P. (2004). Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia.

Fundación Paz y Reconciliación (2015). Justicia interrumpida: Paramilitares en Colombia, presos privilegiados en Estados Unidos. Recuperado de: <http://www.pares.com.co/paz-y-posconflicto/grupos-armados-ilegales/bandas-criminales/el-fantasma-del-paramilitarismo-recorre-la-sierra/>

Fundación Pro Sierra Nevada de Santa Marta (2009). Poblaciones y economía, información. Recuperado de <http://www.prosierra.org/?z=sierra&za=mapa&sec=indigenas>. Citada por el Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y DIH (2009). Diagnóstico de la situación del pueblo indígena Kogui. Colombia.

Gil, F. (2015). Entrevista, núcleo educativo en Palmor. Sierra Nevada de Santa Marta. Colombia.

Gil, F. (2015). Ponencia: Proyecto Educativo Intercultural de la comunidad Kogui de Mamarongo. Universidad Santo Tomás. Recuperado de: soda.ustadistancia.edu.co/.../PONENCIA%20FRANCISCO%20GIL%20NACOGUI%20...

Gil, F. (2015). Propuesta de educación propio intercultural. ICETEX Fondo para las Comunidades Indígenas Álvaro Ulcué Chocué. Recuperado de: <https://www.icetex.gov.co/dnnpro5/enus/fondos/programasespeciales/comunidadesind%C3%ADgenas.aspx>

Hernández, E (2018). Educación para la Paz. Capítulo 09. La educación del pueblo indígena Kogui, en un contexto de procesos de paz. Citado por: Osorio Marta, Castro Nubia, pp. 148-170.

Ley 089 de 1890. Que determina la manera cómo deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada. Congreso de la República de Colombia.

Ley 20 de 1974. Concordato y el Protocolo Final entre la República de Colombia y la Santa Sede. Congreso de la República de Colombia.

Ley 21 de 1991. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los pueblos Indígenas. Organización de Naciones Unidas.

Ley 115 de 1994. Ley general de educación. Congreso de la República de Colombia.

Ley 1381 de 2010. Reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes. Congreso de la República de Colombia.

Molina, C. (2012). La autonomía educativa indígena en Colombia, Universitas (124), Bogotá, Colombia, pp. 261-292.

Ministerio de Educación Nacional (2008). El acceso de los pueblos indígenas a la educación superior una apuesta de futuro. Universidad Autónoma Indígena Intercultural, UAI, Bogotá, Colombia. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-175893_archivo_pdf4.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2008). Segundo Foro Internacional de Educación Superior Inclusiva, “un camino hacia el reconocimiento de la diversidad Étnica y Cultural”, Bogotá, Colombia.

Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC) (2015). Monitoreo de territorios afectados por cultivos ilícitos 2015. Bogotá, Colombia.

Organización de las Naciones Unidas (2011). Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas. Décimo período de sesiones. Nueva York, 16 a 27 de mayo de 2011.

Organización Nacional Indígena de Colombia (1992). Nuestra estructura de gobierno propio. Recuperado de: <http://www.onic.org.co/gobierno-propio>

Perafán, C. (1993). Economía tradicional Kogui en proceso de cambio: Reporte de las Cuencas del San Miguel y el Garavito. Organización Gonawindúa Tayrona. Colombia.

Presidencia de la República de Colombia (2018). Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. Recuperado de: <http://www.alto>

[comisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%](http://comisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf)

[20compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf](http://comisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf)

Quintín, M. (SF). Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas. Bogotá, Colombia: Funcol, p. 39.

Resolución 3454 de 1984. Creación del grupo de etnoeducación dentro del Ministerio de Educación Nacional. Ministerio de Educación Nacional. Colombia.

Resolución 9549 de 1986. Profesionalización de maestros indígenas. Ministerio de Educación Nacional. Colombia.

Rojas, A. (2011). Gobernar(se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia. Revista Colombiana de Antropología, 47 (2), pp. 173-198, ISSN: 0486-6525, Universidad de Cauca, Colombia.

Romero. F. (2002). La educación indígena en Colombia: referentes conceptuales y socio históricos. Recuperado de: http://www.naya.org.ar/congreso2002/ponencias/fernando_romero_loaiza.htm

Sáenz, J. y Salamanca, R. (1987). La educación indígena en Colombia. Foro, (3) 53. Citando a Jaramillo, J. (1982). Manual de Historia de Co-

lombia, Tomo 3, Colcultura, Bogotá, Colombia, pp. 219-337.

Schmelkes, S. (2010). Indígenas rurales, migrantes, urbanos: una educación equivocada, otra educación posible. Pensamiento Iberoamericano. Presente y futuro de la educación iberoamericana. ISSN: 0212-0208 Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo-Fundación Carolina.

Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAI) (2018). La Universidad Autónoma Indígena e Intercultural UAI. Un proceso para consolidar y cualificar la educación indígena y comunitaria en el marco de la interculturalidad. Recuperado de: <https://www.cric-colombia.org/portal/universidad-autonoma-indigena-intercultural-uai/>

Universidad de la Guajira (2018). Programa Licenciatura en Etnoeducación. Recuperado de: http://facultades.uniguajira.edu.co/educacion/index.php?option=com_content&view=category&id=43&Itemid=105

Universidad Mariana (2018). Programa Licenciatura en Etnoeducación. Recuperado de: <http://www.umariana.edu.co/lic-etnoeducacion.html>

Universidad Nacional de Colombia (2018). Programa especial para la admisión de bachilleres miembros de comunidades indígenas. Recuperado de: <http://www.admisiones.unal.edu.co/pregrado/comunidades-indigenas/>

Uribe, T. (1993). Geografía humana de Colombia: Sierra Nevada de Santa Marta y las tierras adyacentes. Nordeste indígena Tomo II. Bogotá, Colombia. ISBN: 958-9004-15-6. Colombia.

3. ESCUELA Y EDUCACIÓN SIKIANI: ENTRE LA TRADICIÓN Y LAS POLÍTICAS PÚBLICAS. EL CASO DEL RESGUARDO WAKOYO

Magnolia Sanabria Rojas
Edwin Nelson Agudelo Blandón
Fabián Benavides Jiménez

Introducción

Este documento hace parte de los hallazgos del grupo de investigación Merawi: Subjetividades, Saberes y Territorios de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, y contribuye a la reflexión y propuestas de acción que interesan a la investigación internacional “Educación Intercultural desde la voz de los actores” que lidera la Universidad de Guadalajara (México) y que convoca universidades de México, Guatemala, Venezuela, Chile, Colombia y Perú, con el objetivo de presentar la realidad educativa en el medio indígena de los países participantes, donde el concepto de escuela es eje central de discusión para, entre otras, al finalizar esta actividad académica, elaborar un diagnóstico sobre las necesidades de formación de los diferentes agentes educativos de las escuelas primarias indígenas: docentes, directivos y padres de familia a partir de los saberes profesionales, disciplinares, curriculares y experienciales, con la finalidad de diseñar una propuesta de política pública de formación de maestros dirigida al desarrollo de la educación intercultural bilingüe en los países participantes.

En este caso, la investigación se realizó con maestras y maestros indígenas del pueblo Sikuani, ubicado en el municipio Puerto Gaitán, en el Departamento del Meta – Colombia, en específico del resguardo Wakoyo, algunos miembros de la comunidad y líderes.

Por tratarse de una investigación que aborda prácticas de sujetos en contexto que en su mayoría son indígenas Sikuani, el estudio se desarrolló dentro del paradigma interpretativo, apoyado en la etnografía, puesto que a través de ella se puede acceder y entender otro tipo de conocimiento, así como comprender una serie de dinámicas fundamentales de este pueblo indígena, permitiendo develar la estructura de pensamiento, la cual contiene relatos, acciones, que tienen como base su cultura y su tradición.

Se trató de un estudio de caso en tanto que buscó, por un lado, reconocer las concepciones que los profesores tienen de la escuela. Y por el

otro, reflexionar y construir discurso sobre lo que tejen los sujetos con ello.

La población con la cual se trabajó fue con 30 profesores indígenas Sikuni, la mayoría de ellos del Resguardo Wakoyo quienes se desempeñan como maestros de educación básica primaria. Algunos líderes y directivos escolares.

Como estrategia fundamental para la recolección de información se tuvo la salida de campo, la observación participante, registros, toma de notas y talleres.

La conversación o el diálogo de saberes: fue otro de los instrumentos utilizados, pues con los pueblos indígenas conversar es entendido como la oportunidad de activar la memoria viva de la cultura que está depositada y materializada en el cuerpo del sabedor (encargado de pensar y equilibrar la intersubjetividad de los seres que habitan en el cosmos). Para ello el preguntar y saberlo hacer en el marco del pensamiento indígena y del contexto en donde se realiza la pregunta, es fundamental.

Resultados

Las formas de ser, saber y conocer en el contexto colombiano se establecieron, antes de la Constitución Política Nacional de 1991, bajo una concepción unívoca y excluyente que obedecía a unas directrices impuestas por los sectores dominantes quienes en su ejercicio de poder centralizaban las dinámicas culturales y las diversidades de pensamiento que existían desde tiempos ancestrales; de tal manera, la idea de un país con diversidad cultural y lingüística no tenía ningún tipo de reconocimiento ni aceptación, por el contrario, las diferencias eran inducidas a la homogenización por medio de prácticas educativas y religiosas segregantes, como sucedió en Latinoamérica.

A partir de 1991 en la Constitución Política de Colombia se expresa el carácter plural de la nación exhortando al reconocimiento, valoración y protección de la diversidad étnica, esto se materializaba en el reconocimiento y protección de la diversidad cultural y a la diversidad lingüística; sin embargo, lo dicho allí dista de la realidad nacional, pues las prácticas hegemónicas siguen desconociendo las sociedades que han sido minorizadas como los pueblos indígenas y más aún en aspectos tan relevantes como la educación, desconociendo las particularidades y las necesidades de pueblos con cosmovisiones diferentes y otros saberes.

Gavilán (2011) plantea que el pensamiento occidental o con carac-

terísticas occidentales es netamente lineal, mientras que para el caso de los pueblos indígenas es una constante espiral. Así pues, en lo referido al pensamiento lineal se explica que es “altamente determinista, como también reduccionista toda vez que descompone el total en pequeñas partes, reduciendo las interacciones entre ellas” (Gavilán, 2011:16) Por ende, este tipo de perspectiva no permite conocer en su totalidad las actitudes, los sentires, el comportamiento y las dinámicas culturales de los seres humanos. En contraposición, el autor aborda el concepto de pensamiento en espiral en el cual debido a la interacción de las partes que conectan el universo es como se presenta una armonía y un equilibrio, de tal manera que “el modelo en espiral permite generar y compartir conocimiento y experiencias colectivamente y en cada contexto tanto los individuos como el colectivo se desarrollan simultáneamente” (Gavilán, 2011:18).

Bajo una lógica dicotómica y en consonancia con lo planteado por Gavilán, Germán Zuluaga (2012) reconoce ciertas diferencias entre lo que se denomina el pensamiento occidental y el pensamiento tradicional de los pueblos indígenas, explicando que el sustento del conocimiento en occidente se basa en los principios de la modernidad y la concepción de que la razón está por sobre todas las cosas, es decir que se le da fuerza a la idea del papel fundamental de la razón para adquirir conocimiento. En contraste, se explica que los fundamentos cognitivos del pensamiento tradicional se establecen desde lo espiritual, entonces, los fenómenos intangibles, poco atendidos por occidente, en las lógicas ancestrales adquieren una explicación válida la cual da cabida a pensar en lo que se denomina pensamiento mítico que no se desliga del pensamiento racional, sino que se convierte en una de sus manifestaciones.

Por otra parte, Zuluaga (2012) continúa identificando que dentro de las lógicas occidentales se concibe la posibilidad de existencia del azar o la casualidad, lo cual, desde una perspectiva opuesta como la indígena, tiene un sentido diferente pues, la suerte no existe en tanto que todo lo que le acontece al ser humano es porque previamente se ha buscado o se ha venido llamando con el corazón, es una consecuencia de ello. Ahora bien, producto de los planteamientos positivistas, en occidente se ha pensado la condición del conocimiento desde la objetividad. Esto genera una distancia cortante entre el sujeto y su forma de acceder al conocimiento, empero, desde la visión tradicional lo objetivo existe y se da, pero no se puede dejar de lado la subjetividad y la forma de asumir el mundo desde unos sentires propios y con unas visiones arraigadas a

los preconceptos. Lo anterior lleva a pensar, por un lado, en unas lógicas excluyentes en las cuales solo se conciben en una condición del saber, y por el otro, unas formas incluyentes que no desconocen las condiciones de conocimiento occidental sino que las tienen en cuenta y le aportan desde sus saberes y formas de ser-saber en el mundo.

En lo que concierne a los mecanismos para llegar al saber, en las epistemes occidentales este se comprende desde el entendimiento, mientras que, en lo tradicional, existe el entendimiento, pero también la memoria y la voluntad, lo cual se configura en función de ser y saber para así ensanchar las posibilidades únicas que implican las lógicas racionalistas. En lo que respecta a los métodos para construir y compartir conocimiento, desde la parte occidental se ha establecido la cátedra como práctica esencial, no obstante, desde un saber opuesto, en el pensamiento ancestral se explica que bajo el ayuno, la vigilia, la abstinencia y la convivencia con el entorno, además de construir, se comparten los saberes en un ejercicio de colectividad y reciprocidad. De esto se infiere que las construcciones sociales asumen un matiz diferente en cada pensamiento, pues en el primero se asume la experimentación como proceso constructivo del individuo, mientras que para la segunda, la experiencia constituye un eje fundamental en la construcción social. Una última dicotomía que se plantea es la de las finalidades del conocimiento la cual está enmarcada por las lógicas económicas de la nación, pues desde el panorama occidental el fin del conocimiento es extrínseco ya que consiste en la relación estar-tener, sin embargo, en las ideas tradicionales se plantea la relación ser-vivir con la cual se invita a pensar en la finalidad intrínseca del conocimiento humano.

En este escenario cotidiano, se hace imperante reflexionar acerca de cómo las prácticas occidentales y sus visiones de mundo no solo se han impuesto con respecto al ser y al conocer, sino que han determinado espacios y políticas para aprender y construirse dejando de lado la idea de una nación plural. En el ejercicio de reconocimiento de esos saberes otros y la posibilidad de ponerlos en discusión con lo dictaminado arbitrariamente, se puede reconfigurar el escenario sesgado que se ha mantenido durante largos periodos de tiempo y en el cual se ha erigido una brecha social discriminatoria entre los sectores dominantes y las subalternidades y pese a que la construcción epistemológica frente al concepto de educación o el de escuela parece estar predeterminado, es necesario escuchar a los actores que durante décadas han sido invisibili-

zados o excluidos pues, en sus saberes y sus concepciones se hace posible reconfigurar la lógica de una escuela unívoca que pretende encerrar el conocimiento en cuatro paredes y dictaminarlo con lo dicho por unos cuantos académicos, y pensarlo en términos puntuales de una escuela que es el territorio y unos saberes compartidos de la naturaleza a los abuelos, de los abuelos a los hijos y así sucesivamente.

En razón a lo anterior, en el desarrollo de la investigación realizada con las maestras y los maestros indígenas Sikuni, respecto del concepto de escuela se encontraron dos posturas que parecen repelerse. Una discursiva, caracterizada por la repetición de concepciones ajenas que más bien parecieran necesitar la aprobación del mundo formal occidental entendida como un espacio del blanco y otra práctica que pareciera seguir invisibilizada, entendida como el fortalecimiento de las pedagogías propias, de los saberes propios.

3.1 La escuela como espacio o lugar de prácticas del blanco

En un taller desarrollado con los maestros, a propósito del concepto de escuela, ellos consideraron con claridad que es el lugar en el cual se desarrolla la actividad educativa, de ahí que hayan afirmado:

“Para mi entender, la escuela es un espacio de formación donde el educando recibe una orientación para su vida digna”²³,

“La escuela es un aula de aprendizaje de todos los conocimientos y de dar buenos ejemplos a los estudiantes para que tenga buena disciplina para que sea líderes hacia el futuro.”

“La escuela es un sitio de enseñanza donde uno recibe la formación.”

“La escuela es donde el niño va a estudiar y va a aprender”.

“La escuela es un espacio de formación de personas. Lugar de información de las diferentes actividades”.

“Es un lugar de semillero de experiencia, conocimiento, manejo, disciplina, visión y misión”.

“Es un lugar que fácilmente puede intervenir definir y sugerir y hasta aclarar la mente”.

“Es un lugar adecuado para manifestar, e intercambiar sobre

²³ Estas frases fueron expresadas por los maestros durante el taller “Pensemos la escuela” y se tomaron literalmente para ser analizadas en el contexto de la categoría concepto de escuela.

un tema que les preste atención y que se quiera conocer y dominar”.

Esta sencillez y humildad con que expresan sus ideas los maestros dan cuenta de la comprensión de la existencia de un espacio donde se van a realizar acciones referidas al aprender, al enseñar y al formar, aparentemente, lejana de sus cosmovisiones, quienes al preguntarles por qué conciben esto, manifestaron casi por unanimidad, “porque esas son cosas del blanco y lo manda el Ministerio”, quedando nuevamente en evidencia la irrupción del mundo hegemónico oficial en el mudo de pueblos indígenas como el Sikuaní.

Si bien antes se mencionó que a partir de 1991 en la carta magna se expresa el carácter plural de la nación exhortando al reconocimiento, valoración y protección de la diversidad étnica y que esta se materializa en el reconocimiento y protección de la diversidad cultural, se hace preciso para este documento ahondar en tal expresión, reconociendo que es la Constitución Política de 1991 en su artículo 67, la que define y plantea el desarrollo de la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales y a personas que requieran rehabilitación social, permitiendo con esto el marco amplio para la Ley General de Educación Colombiana.

Esta Ley General de Educación 115 de 1994 (LGE, en adelante) incluye en sus Fines y Objetivos (Artículo 5), el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad; ello lo ratifica de manera enfática en los lineamientos de educación para los grupos étnicos (Capítulo 3, Artículos 57 a 63), y que esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de las creencias y tradiciones de los diferentes grupos étnicos (Artículo 55), entonces ¿por qué es otra distinta la realidad que se tiene?

Veinte y tres años después de ser promulgada la LGE, los esfuerzos para aclarar la concepción epistemológica, pedagógica y didáctica de la educación para las poblaciones (como lo señala el título III de la LGE), en especial para los pueblos indígenas, siguen siendo un reto, más aún con nuestras herencias del pensamiento occidental y en ese sentido po-

cas han sido las acciones realizadas a la fecha para asumir estos retos.

Pareciera que se ha instalado un obstáculo epistemológico, al decir de Bachelard (1987), entender la escuela y por tanto la educación que atienda la diferencia, que dialogue con otras formas de comprender y habitar los territorios y la vida. Este problema nos obliga como educadores a la búsqueda de alternativas pedagógicas, las cuales, sin que sea tan evidente, ellos mismos han comenzado a resolver identificando la importancia de la educación propia en sus cotidianidades en el aula.

Los sistemas simbólicos o sea al mismo lenguaje en sí, se convierten en un obstáculo importante pues cada código, en este caso, trae consigo una sus formas de interpretar la realidad y en la escuela. Al menos en la Sikuni convergen dos sistemas el de este pueblo indígena y el de la sociedad mayoritaria. No obstante, no se puede percibir esto como un limitante general en los seres humanos o pensar concretamente en la conciencia o reducción a un sistema lingüístico, lo que sí se puede afirmar en términos de Bruner (1998) es que aquellas personas poco conscientes del lenguaje que hablan resultan siendo víctimas de los sistemas de enseñanza de otras lenguas. De todas maneras, este limitante se supera con el don metalingüístico que Bruner (1998) cita sobre las afirmaciones de Jakobson, es decir: “la capacidad de volverse hacia nuestro propio lenguaje para examinar y trascender sus límites” (Bruner, 1998, 37). Es aquí donde la escuela y la educación en lenguaje desempeñan un papel fundamental, así como la construcción que se hace de la realidad (incluyendo la escuela) a través de las herramientas de la cultura, pues, como dice Bruner, “la realidad se hace, no se encuentra” (Bruner, 1998, 38). Desde allí la escuela debe convertirse en una herramienta para que los niños encuentren la forma cómo utilizar esas herramientas y así pues puedan construir su realidad.

3.2 La escuela como parte de la cotidianidad, de la vida

“La escuela es el pasado, es presente, es el futuro. Es el recorrido, de la formación del ser humano”²⁴.

“Es lo permanente, es el manejo y la convivencia humana y la naturaleza. Es tener el conocimiento de su misma Historia para conducir su pueblo. Mucho más”.

²⁴ Estas frases fueron expresadas por los maestros durante el taller “Pensemos la escuela” y se tomaron literalmente para ser analizadas en el contexto de la categoría concepto de escuela.

“Es la escuela donde se educa los niños donde se recibe la cultura de nosotros”.

“Las selvas, selva o bosque muy importante porque en la escuela el indígena trabaja para tener su sustento, ir allá al monte a cazar sus animales, a recolectar sus frutas, ir allá a traer su medicina”.

Esto afirmaron algunos de los maestros en el marco de la concepción de escuela asumida por los maestros indígenas, y evidencian diversos aspectos que contrastan con las formas de comprensión occidental, como por ejemplo las formas de acceder al conocimiento que no solo se limitan a las clases magistrales tal como se acostumbra en occidente, pues este tipo de saber deja de lado la experiencia que se adquiere al ser uno con la naturaleza, como se muestra al iniciar este apartado.

Un aspecto que se relaciona con la propuesta de Zuluaga (2012) se direcciona hacia las formas de acceder al conocimiento, pues, si bien es cierto, desde los supuestos en occidente se aprende a manera de experimentación en el mundo de la academia para que estos sean válidos; en los saberes tradicionales por su parte, se aprende con la experiencia, es decir, se aprende del espacio que nos rodea, se aprende de los otros y con los otros.

Ahora bien, en cuanto a los actores implicados en la construcción de escuela, hay claridad en que toda la comunidad debe estar implicada en este proceso, pues la labor de enseñanza no solo puede ser desarrollada por los maestros, sino que es la comunidad completa la que debe ayudar en la construcción de los horizontes institucionales. Por ello los maestros expresaron que el ejercicio educativo sobrepasa la labor docente y se convierte en un espacio de formación a partir de los saberes de toda la comunidad, por eso un docente comentaba en una entrevista realizada respecto de su concepto de escuela que, “en la escuela es donde aprendemos a formar para recibir conocimientos adquiridos a través con nuestro profesores, la comunidad y la familia para preparar hacia el futuro”²⁵. En esta misma entrevista el maestro resalta la necesidad de que los médicos tradicionales estén haciendo parte de este proceso, pues a partir de sus consejos y sus saberes se logra una formación completa de los estudiantes, así pues, se piensa

25 Expresión del maestro 1 durante una entrevista y se tomaron literalmente para ser analizadas en el contexto de la categoría concepto de escuela. (Dentro de la población sujeto de estudio se realizaron 5 entrevistas y para proteger los nombres de estas personas, se denominaron: maestro 1, maestro 2, etc.)

la escuela como un lugar en el cual todos deben intervenir, por tal razón, cuando se le pregunta a uno de los docentes entrevistados si hay que invitar a los médicos tradicionales a la escuela, él afirma que, “sí, nosotros estamos ya este año... estamos solicitando uno... los médicos que están por ahí y vienen en cada escuela puede estar durando... puede estar trabajando una semana, para los niños es un aprendizaje hacia el futuro”²⁶ es decir que más allá de los roles de los docentes y los padres, los médicos aportan sus saberes particulares en pro de las garantías futuras de los educandos.

En este sentido, se encontró que hay tres concepciones de escuela: la del maestro indígena quien manifiesta algunos conceptos como el caso del punto 1, es decir un lugar de prácticas de blanco en la cual se asumen, como lo señala Walsh (2010) un ejercicio de aparente mediación como ejercicio de interculturalidad meramente relacional, “la que hace referencia de forma más básica y general al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad” (Walsh 2010, 2), que no tiene presente el contexto ni las interacciones que ello implica.

El segundo concepto de escuela es aquel en el que los maestros sienten la necesidad de apropiar la escuela y vincular los saberes en un ejercicio intercultural donde ambos, saber sikuni y saber blanco, pueden construir lógicas igualmente válidas, con un discurso incluyente como el de los ejemplos arriba citados, es decir desde una idea de vinculación al sistema social mayoritario, es decir, desde una interculturalidad funcional (Walsh, 2010), desde el dialogo, la convivencia pacífica y la tolerancia; pero es una construcción vertical, que busca reconocer la diferencia que invisibiliza el conflicto étnico y las dinámicas propias de la colonización para propiciar cierta estabilidad incluyente.

En este sentido, la comprensión de la llegada de la escuela, posee un matiz colonial evangelizador, pues como bien afirma uno de los docentes: “vino la evangelización, ya venían unos profesores contratados por la misión católica, pero era con una meta de evangelizar al pueblo indígena y decían que no coman tal mico que eso parece un

26 Expresión del maestro 3 durante una entrevista y se tomaron literalmente para ser analizadas en el contexto de la categoría concepto de escuela. (Dentro de la población sujeto de estudio se realizaron 5 entrevistas y para proteger los nombres de estas personas, se denominaron: maestro 1, maestro 2, etc.)

humano, que por qué ese rezo de tal cosa, que eso ya es el diablo”²⁷ de tal manera que detrás de las ideas que irrumpen en las dinámicas del pueblo, se hace evidente una invisibilización del pensamiento y de los patrones culturales de cada pueblo indígena, por ello los maestros y los miembros de la comunidad tienen claro de dónde viene la escuela, al respecto uno de los entrevistados aseveró: “la escuela llegó, la trajeron los wowai²⁸, los wowai trajeron escuela, primero los wowai trajeron, ejercito trajeron, vinieron por acá primeramente”²⁹ luego, es indiscutible que el concepto fue impuesto por el wowai, el blanco, en un espacio en donde era concebido el aprendizaje y el saber de otra manera.

En esta misma línea, desde la óptica de los padres de familia, la escuela se asume como un lugar en el cual se van a mecanizar aspectos como la lectura y al escritura pero no debe estar fundamentada en un resultado cualitativo, esto se evidencia cuando se habla de su funcionalidad y se comenta, “a mí me sacaron de una escuela, también yo creo que estaba en cuarto, para el pueblo indígena las notas como las dan las otras instituciones no tienen sentido... número tal... no, hasta que el padre no mire su hijo leer, escribir, él no valora ese conocimiento”³⁰ de tal manera, más allá de pensar en la escuela como un lugar para la formación completa del estudiante, deviene en un lugar en el que se va a aprender español en las habilidades comunicativa de escritura y lectura. Otro aspecto relevante es que la configuración cualitativa de los resultados no tiene mayor relevancia, pues lo importante es evidenciar que el niño aprendió la lengua dominante de la nación para poderse defender en contextos externos a su pueblo.

Sin embargo, lo que queda en evidencia es que para los actores de este pueblo indígena la escuela se debate entre las acciones ordenadas por el Estado, por el gobierno de turno y por las tradiciones ancestrales que les dan vida y sustento como pueblo, que dejan en evidencia la dificultad de poder construir una escuela intercultural que desde la perspectiva de

27 Concepto del maestro 4 durante una entrevista y se tomaron literalmente para ser analizadas en el contexto de la categoría concepto de escuela. (Dentro de la población sujeto de estudio se realizaron 5 entrevistas y para proteger los nombres de estas personas, se denominaron: maestro 1, maestro 2, etc.)

28 Wowai: (Sik.) Es el hombre blanco.

29 Expresión del maestro 2 durante una entrevista y se tomaron literalmente para ser analizadas en el contexto de la categoría concepto de escuela. (Dentro de la población sujeto de estudio se realizaron 5 entrevistas y para proteger los nombres de estas personas, se denominaron: maestro 1, maestro 2, etc.)

30 Fragmento de una de las entrevistas a padres de familia. Para proteger la identidad de los sujetos de estudio, se les colocó un número a cada uno y esta corresponde a la entrevista a padre 2.

la propuesta de Walsh (2010), es decir que la interculturalidad se convierta en “una herramienta, como un proceso y proyecto” (Walsh 2010, 4) construido desde el seno de los indígenas, en este caso Sikuani, que incluya sus formas de pensar, vivir y ser en el mundo, más allá de lo que ya está instalado en la escuela: espacios académicos Sikuani a saber “Cultura Sikuani”, “lengua Sikuani”, se trata más bien de un proyecto en construcción que requiere de la intervención de los miembros de la comunidad como lo señaló uno de los maestros, un accionar político, social, ético y epistémico de cara a la resignificación de la vida y que la escuela comparte en consonancia con el contexto.

Reflexiones a manera de cierre

En el mestizo, el choque cultural con la matriz hegemónica es un acto civilizatorio que nos abandona al olvido de esas prácticas otras del diferente. Estas acciones desde el mundo del wowai (como llaman los Sikuani a los blancos) insisten, perpetúan la reanudación y compromiso con una política pública, con acciones de poder sobre los otros que nada tiene que ver con la memoria ancestral, con la tradición cultural epistémica de los pueblos indígenas, con el reconocimiento del otros y los otros. Por eso para Latinoamérica asumir estas nociones desde el concepto de interculturalidad implica el reconocimiento del otro en el plano racional y sensorial, es decir, aceptar este concepto como constitutivo del hacer en nuestro continente obliga a producir análisis e interpretaciones de las realidades desde lugares ajenos a las narrativas oficiales en la medida en que reconoce el valor histórico, social, cultural, estético y epistémico de esas otras discursividades como campo de producción de nuevas subjetividades y nuevos saberes, que no niegan el pasado, sino que desde su reconocimiento, plantean otros niveles de interpretación de la realidad.

Reconfigurar el papel y concepto de escuela desde el hacernos visibles socialmente en nuestras diferencias permite entender el entramado de experiencias y vivencias que configuran sociedades que son en un mismo tiempo campesinas/ indígenas, indígenas, afrodescendientes, populares y en esa mismidad, que han sido obligadas a negarse por la vergüenza impuesta desde los discursos oficiales lo que se espera en la escuela entonces es un mestizaje decolonizador que obliga al reconocimiento de la diversidad y la interculturalidad, entonces no basta con la invención de la fábula del malo (el otro), es menester inventar/definir también al fabulado.

De esta manera, la interculturalidad como crítica a la cultura mayoritaria y a la matriz civilizatoria de occidente, propicia pensar en la construcción de una ciudadanía intercultural diferencial que no entienda solo a los sujetos de derecho como seres individuales sino que por el contrario, comprenda que la vincularidad y relacionalidad entre comunidad-naturaleza-cultura-individuo, obligan a plantear las formas como nos enseñaron desde las memorias silenciadas a relacionarnos con la naturaleza en donde los individuos inmersos en comunidades rurales, campesinas y populares agenciaban también formas de comunalidad, entendida esta como:

Una forma de nombrar y entender al colectivismo indio. Es más que un gusto por lo gregario, siendo en realidad un componente estructural de los pueblos indios. Es la lógica con la que funciona la estructura social y la forma en que se define y articula la vida social. La vida india se da en un territorio concreto, entendible, propio y apropiado simbólicamente, un territorio natural sacralizado, compuesto de gentes, naturaleza y fuerzas sobrenaturales que interactúan en él y cuyas relaciones están mediadas ritualmente y están fundadas y explicadas en mitos y otras narraciones. Este territorio es el ámbito de la comunidad, compuesta por familias interrelacionadas mediante lazos rituales y que construyen la vida comunitaria a partir de la reciprocidad como regla --que Alicia Barabas (2001b) ha categorizado como Ética del Don-- y la participación, manifestadas en tres tipos de actividad: el trabajo, el poder y la fiesta, todos ellos de carácter comunal, organizados en función de lograr objetivos colectivos. Las relaciones a nivel familiar, interfamiliar e intercomunitario tienen a ambas (reciprocidad y participación) como sus características básicas, a partir de las cuales se construye lo colectivo en los tres niveles mediante el trabajo: trabajo en el ejercicio del poder, trabajo en la vida económica, trabajo en la cimentación festiva y ritual de la identidad. Tal es en síntesis la idea de la comunalidad: cuatro elementos centrales (territorio, trabajo, poder y fiestas comunales) que son atravesados por los demás elementos de la cultura (lengua, cosmovisión, religión, conocimientos, tecnologías, etcétera) en un proceso cíclico permanente (Maldonado, 2004. 4).

La práctica de formación escolar y en particular el concepto que los maestros tienen de escuela no solamente evidencia una de las más importantes concepciones forjadoras de conocimiento sino también reflejan formas de comunalidad y estilos de vida anclados en las epistemolo-

gías propias, en la ancestralidad, maneras de relacionarse con el mundo y la sociedad; adquiriendo así un compromiso ético con la vida.

Es en las manos del maestro donde radica la mayor responsabilidad del proceso educativo; un maestro debe estar siempre comprometido con la vida; dentro de su actuar, el maestro es un investigador, no puede ser simplemente una persona que llega a la institución o comunidad en la cual trabaja a transmitir información y los maestros indígenas lo tienen muy claro especialmente en su cotidiano actuar, solo que en función de dar cuenta a la norma, a todo aquello que implique una supervisión, priman los recuerdos y usos discursivos “oficiales”, no el empoderamiento de sus saberes y pedagogías propias, las cuales poco visibiliza y valora como acciones fundamentales en su quehacer pedagógico, esto es interculturalización.

La interculturalidad para Latinoamérica debe ser entendida como un mecanismo que reconoce que en el hacer del otro, una manera diferente de vivir la vida, que busca tomar desde la interculturalización el principio de encantamiento de mundo que fue anulado por la racionalidad moderna, es considerando al otro y los otros como interlocutores válidos, la característica del maestro indígena Sikuani. Esta es pues una muestra del ejercicio intercultural en el campo de la educación ¿y en la sociedad mayoritaria cuándo?

Referencias Bibliográficas

- Bachelard, G. (1987) *La formación del espíritu científico*. México: Editorial Siglo XXI.
- Bohm, D. (1996). *On Dialogue*. Edited by Lee Nichol. London, New York: Routledge.
- Brunner, J. (1997) *La educación puerta de la cultura*. Visor. Madrid.
- Brunner, J. (1998) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza Editorial. Madrid.
- Constitución Política de Colombia. (1991) Segunda Edición. Legis.
- Gavilán, V. (2011). *El pensamiento en espiral: el pensamiento de los pueblos indígenas*. Chile: Nuke Mapufôrlaget.
- Maldonado, B. (2004). *Autonomía y comunalidad india. Enfoques y propuestas desde Oaxaca*. Centro INAH Oaxaca. Secretaría de Asuntos Indígenas del Gobierno del estado, Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, Centro de Encuentros y Diálogos Interculturales, Oaxaca, 2004.
- Páez, R. (2011). *Narración mítica: necesario tejido espiritual en la formación de los niños*. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*. No. 54/5 – 10/01/11.
- Velasco H. y Díaz A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Ed. Trotta
- Zuluaga, G. (noviembre, 2012). *Diversidad epistemológica y diálogo intercultural*. En *Diálogo de Saberes, epistemología indígena e interculturalización*. Seminario llevado a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional, Informe 2. Bogotá, octubre 2012 Colombia (Sin Publicación).

4. UNA MIRADA HISTÓRICA DE LA RELACIÓN DEL ESTADO NACIÓN CHILENO CON LOS PUEBLOS ORIGINARIOS. EL CASO MAPUCHE

Jorge Sir Cáceres
Javier Huechuqueo Ancamil

Introducción

En América Latina las políticas públicas se han generado históricamente desde el Estado nación respondiendo a las demandas de la elite con un enfoque mono cultural que excluye los modos de vida de las comunidades que constituyen lo multicultural. Los pueblos indígenas de América Latina han experimentado las políticas de segregación, homogeneización, asimilación, integración y exclusión, y no obstante ello, mantienen vigentes sus demandas de justicia socioeconómicas y culturales centradas en la reivindicación de estas. En el contexto latinoamericano la reflexión intercultural, como eje de una educación inclusiva, no se limita a un simple análisis teórico, sino que esta constituye la base de investigaciones asociadas a una práctica en relación con realidades concretas, como es el caso de la elaboración de programas de educación, en las cuales el bilingüismo y la interculturalidad son los fundamentos de la práctica educativa (Montoya, 1990; Gasché, 1989, 1998, 1999; Godenzzi, 1996).

La interculturalidad busca construir relaciones pedagógicas y un diálogo en términos de igualdad, que articule de manera creativa los diversos conocimientos y los diferentes sistemas de valores. En América Latina la escuela oficial es tributaria del modelo occidental: desde el siglo XIX se institucionaliza paralelamente a la constitución de las repúblicas, y es a partir del siglo XX que la educación oficial y los programas de alfabetización impondrán sistemas de valores foráneos a las culturas indígenas. A pesar de la resistencia cultural y la represión que provocaron, el occidente impuso su visión de mundo, su lengua y su cultura. (Montoya, 1990, 1998; Marín, 1992, 1994; Ugarteche, 1999). La educación a partir de la reflexión intercultural y bilingüe constituye el vehículo a través del cual se expresa la canalización de la defensa de estos derechos en África, Asia, Oceanía, Europa, América del Norte y algunos países de América Latina. (Lipka, J. & Stairs, A.; Rostowski, J., 1973; Teasdale, 1999). Es importante destacar que la educación intercultural bilingüe, EIB, ha

ganado espacios en los últimos años en América Latina. Desde sus principios, como ensayo modesto de parte de los misioneros, con folletos y abecedarios mimeografiados, hasta su modalidad oficial al interior de los sistemas educativos de los Estados. Este camino ha sido posible gracias a las luchas de las organizaciones indígenas y al apoyo externo de las Agencias de Cooperación, de los Bancos Multilaterales y de las ONG. Las innovaciones que tienen más impacto e influyen también en los sistemas nacionales son las siguientes: el papel preponderante de la comunidad y de sus saberes, lo que lleva a un currículo más pertinente y con mayor preponderancia en la dinamización de la comunidad y en el creciente rol atribuido a las comunidades lingüísticas en la administración de la educación, preludio a una descentralización y/o autonomía regional y local; la adopción de nuevas didácticas y trabajos de aula en sintonía con una Pedagogía de Reforma, apoyada por el desarrollo de nuevos materiales y un enfoque constructivista.

En la Declaración de Temoaya del Segundo Encuentro Continental de Pueblos Indígenas, realizado en 1993 en el Estado de México, se menciona que la educación en territorios indígenas debe tener como base la filosofía y opinión de la gente indígena, reclamando a los Estados-nación apoyar la instrucción indígena en sus propios idiomas, cosmovisión y de igual manera en el Primer Encuentro Internacional de la Participación Social en Educación del Abya Yala, efectuado en Cochabamba, Bolivia, en octubre del 2008, entre otros aspectos se acordó impulsar como política de Estado el desarrollo de la educación intracultural intercultural plurilingüe en los pueblos indígenas y no indígenas del Abya Yala; así como conformar los órganos de participación social en educación de acuerdo a sus formas propias de organización social, territorial y contexto cultural de los países que lo forman, además recuperar, potenciar y replicar las experiencias nacionales e internacionales de educación intercultural bilingüe de los pueblos, naciones y nacionalidades indígenas originarias como base para el desarrollo de la EIB del Abya Yala. Machaca (2012). En México se les ha denominado como *sabiduría popular*, *saber local*, *folklore*, *ciencia indígena* De Gortari, (1963), *ciencias nativas* Cardona, (1985), *conocimiento campesino* Toledo, (1994), *sistemas de conocimiento tradicional* Seminario Internacional, (1996) o *sistemas de saberes indígenas* Argueta, (1997; Argueta et al., 2002). En otras latitudes se les ha llamado *ciencia de lo concreto* Lévi-Strauss, (1972: 11), *conocimiento popular*, *ciencia del pueblo* Fals Borda, (1981 y 1987), *ciencia emergente* y más re-

cientemente *epistemologías locales o epistemologías alternativas* Descola y Palsson, (2001: 24); Hviding, (2001: 198). En la literatura anglosajona se les ha denominado *Local and indigenous knowledge systems* (LINKS, 2005) y *Non western knowledge*. En los textos sobre temas ambientales se les denomina: *conocimiento ecológico tradicional, conocimiento ambiental y Traditional ecological knowledge* Johnson, (1992). En el ámbito de la medicina, *medicina indígena, medicina tradicional, medicina herbolaria, Non western medicine, Folk medicine* (Foster, 1953) y en la agricultura *conocimiento campesino, saberes agrícolas locales, conocimiento tecnoproductivo campesino* Díaz et al., (2004: 59), persistiendo la idea de su lejanía con lo racional científicamente demostrable. La Declaración de Budapest ICSU-UNESCO (1999) llama a preservar y promover el patrimonio y saber cultural ancestral, sugiriendo a los Estados nacionales el reconocimiento de dichos saberes tradicionales.

Las sociedades latinoamericanas se han caracterizado por ser desintegradas y fragmentadas por la persistencia de la pobreza y la desigualdad de la distribución de los ingresos, lo que genera altos índices de exclusión, como señala Tedesco (2004) por las tendencias de la nueva economía y su impacto en las desigualdades y en la segmentación cultural de la población. Estas desigualdades, en función del origen socioeconómico, son significativas en América Latina y están relacionadas, además, con la pertenencia una zona rural o a un pueblo indígena, situando a un porcentaje alto de la población como vulnerable. CEPAL (1998).

Es así como los niños pertenecientes a pueblos originarios se encuentran en situación de desigualdad educativa y social, se ubican en zonas rurales o aisladas con mayores indicadores de pobreza y son objeto de discriminación. Los índices de repitencia, de deserción y de analfabetismo son mayores en los pueblos originarios, aun cuando en los últimos años se ha avanzado en la educación intercultural y bilingüe, siendo la inclusión en educación un medio para una mayor equidad y el desarrollo de sociedades inclusivas y democráticas Ainscow (2004) que se lograrían, según el Informe de Educación para Todos UNESCO (2005) en base a tres elementos: el respeto de los derechos de las personas, la equidad en el acceso y la pertinencia de la educación.

Es por eso que el desarrollo de la EIB en los países latinoamericanos se ha profundizado en los últimos veinte años mediante diversas experiencias e implementando distintas estrategias y metodologías de aprendizaje. Los avances más importantes los encontramos en aquellos

países en que la población indígena ha cobrado mayor relevancia por la mayor cantidad de personas indígenas que comprometen a un sector significativo de la población total, como es el caso de Guatemala, Perú y Bolivia, CEPAL (2010). Uno de los cambios más significativos que ha experimentado la sociedad contemporánea es la irrupción de las identidades que tradicionalmente estuvieron subsumidas por los discursos dominantes, pero que aún es compleja y distante en la cotidianidad de la escuela que discrimina y excluye.

Bello (2014) nos señala que a partir de la década pasada en nuestro país comienzan a visibilizarse y a aumentar las demandas de los pueblos originarios, lo que replantea el repensar los mecanismos de inclusión de los actores sociales marginados por el modelo de sociedad homogénea del Estado nación chileno. Es así como a partir del año 2001, con el compromiso de la Comisión de Reconocimiento y Verdad Histórica, se busca avanzar hacia soluciones planteadas por los pueblos originarios y, en especial, del pueblo mapuche.

Entre las demandas más sentidas manifestadas desde las movilizaciones de estos pueblos destacamos dos grandes dimensiones: una de carácter socio-económica relacionada con mejorías en vivienda, salud, educación y tierras, y la otra enmarcada en demandas de respeto a su identidad étnica, a sus lenguas y a sus particulares cosmovisiones (Foerster y Vergara, 2000). Para que el cambio sea efectivo se requieren varias acciones. Parafraseando al consejero José Llanccapan Callfucura en el Debate Nacional de los Pueblos Indígenas 2006, señalar que es responsabilidad del Estado y de la sociedad chilena en su conjunto establecer una nueva relación de entendimiento y de reciprocidad entre las organizaciones de la sociedad civil para establecer puentes de respeto y conocimiento mutuos. Así, un proyecto de sociedad intercultural debe, primero, incluir a los excluidos de la identidad nacional y resignificar los espacios públicos de la sociedad civil en donde converjan la diversidad y la pluralidad de visiones de mundo Tubino (2004).

En el documento Informe de Comisión Asesora, Propuesta para la Generación Participativa de una Política Indígena Urbana, de 2006, destacamos la inclusión de fundamentos relevantes en el transitar hacia el tratamiento de la diversidad: a) Derecho a la Identidad, establecido en la Ley N° 19.253 desde el año 1993, en que el Estado reconoce a las etnias que existen en el territorio nacional; b) Derecho a la Diversidad, en que el Estado y la sociedad deben respetar, proteger y promover el desarrollo

de los indígenas, estableciendo normativas para la protección de sus culturas y sus particulares expresiones, y que son patrimonio común de los chilenos y chilenas; c) Derecho a la Participación, establecida en la Ley 19.253, Ley Indígena en que el Estado deberá asegurar la participación de los indígenas en todos los ámbitos que tengan relación con ellos, es decir, potenciar las políticas públicas tendientes a igualar las oportunidades de participación de los pueblos indígenas con y en la sociedad; d) Derecho a la Autogestión: en tanto pertenecientes a los grupos indígenas reconocidos por el Estado, tienen el derecho de orientarse hacia el desarrollo económico, social y cultural, de practicar, manifestar sus modos culturales, de enseñar sus lenguas, ceremonias y ritos en sus espacios y contextos rurales y urbanos; e) Derecho a la Reparación, establecido en la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato, en que se pretende distanciar a los pueblos indígenas de la discriminación y despojo histórico perpetuado por el Estado y la sociedad chilena, relevando el sentido del principio de inclusión para que estos puedan llegar a convivir en un ambiente libre de discriminación.

Las políticas públicas y sus acciones tienen como objetivo ser aplicadas por parte del Estado y sus entidades teniendo en cuenta los elementos de identidad y modos culturales de los pueblos indígenas sumidos en una situación agobiante de pobreza y marginalidad, producto de los conflictos experimentados en su relación con los gobiernos y con el Estado chileno a través de su historia. En el Informe de Comisión Asesora (2006). Caro (1997), citando a Herkovits y Grebe se establece que en todas las sociedades los niños deben y necesitan capacitarse para vivir en sociedad de acuerdo a las normas establecidas por esta.

La familia mapuche genera un espacio caracterizado por el habla, la lengua materna o el castellano, que es la portadora de los significantes y significados del conocimiento y de los saberes culturales de la herencia social del grupo al cual se pertenece y que los padres pretenden enseñar a los niños como los valores y las tradiciones que acompañarán a estos en su vida personal, familiar y comunitaria, en la construcción de identidad, sentido de pertenencia, memoria histórica y transmisión de conocimientos.

Los pueblos indígenas de América Latina que han experimentado las políticas de segregación, homogeneización, integración y exclusión, mantienen vigentes sus demandas socio económicas y culturales centradas en la representación de la interculturalidad, por constituir

la herramienta defensora de los derechos adquiridos por los pueblos originarios latinoamericanos (Lipka, J& Stairs, A.; Rostowsky,J., 1973; Teasdale,1999). Los procesos de democratización de los ochenta y de los noventa favorecen el fortalecimiento de las demandas indígenas que no fueron tomadas en cuenta en las décadas anteriores por la situación política que afectaba a la región.

El proceso de las relaciones interculturales significa un estado de relaciones tensionantes entre/con el otro; la educación intercultural implica asumir esta tensión y contribuir a la identidad del otro por medio del reconocimiento de él, no asimilando, sino que integrando procesos culturales”. (López ,2007:.4)

4.1 Construcción homogénea del Estado nación chileno

Chile se ha desarrollado históricamente desde la homogeneidad cultural, marginando a indígenas y a grupos populares de la vida social y cultural y que a partir del siglo XIX se constituye como un Estado moderno, creando para ello una férrea y sólida identidad uniforme que nos caracterice como nación para sí alcanzar el desarrollo. Bengoa (2008) Los dos siglos de vida independiente han reafirmado la idea de uniformidad bajo un discurso político que no reconoce la diversidad cultural.

El sistema educativo chileno se caracterizó, hasta la década de los noventa, por su concepción homogeneizadora, aunque el discurso oficial planteaba la flexibilidad y adecuación curricular hacia los estudiantes. Hevia (2012) ha dejado en claro que la identidad nacional está compuesta por diversas comunidades culturales que se han desarrollado en contextos históricos y geográficos diversos y que tensiona el sustento de que en Chile solamente existe una solo nación: la chilena. Constitución Política de Chile, 1980.

El Estado chileno ha promovido normativas jurídicas en resguardo de las culturas de los pueblos originarios al interior del territorio nacional. La Ley N° 19.253 es un instrumento de real significación para el desarrollo y pervivencia de estas culturas. La creación de CONADI, Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, como institución permanente del Estado, es un avance valorable en la promoción de políticas educativas hacia los pueblos originarios. La Ley N°19.253 en el Título IV, Artículo 28 se explicita :a) El uso y conservación de los idiomas indígenas, junto

al español en las áreas de alta densidad indígena; b) El establecimiento en el sistema escolar nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos a acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlos positivamente; c) La promoción y el establecimiento de cátedras de historia, cultura e idiomas indígenas en la enseñanza superior; d) La promoción de expresiones artísticas y culturales y la protección del patrimonio arquitectónico, cultural e histórico indígena.

Si bien es cierto que en el momento en que se promulgó la institucionalidad indigenista vigente en Chile, Ley N° 19253 o Ley Indígena, se presentó un ambiente favorable a las demandas históricas de este sector, entre ellas las del acceso a un tipo de educación pertinente, la carencia de políticas coherentes sostenidas en el largo plazo ha impedido, hasta la actualidad –salvo excepciones muy específicas– el surgimiento de un marco eficaz de EIB. En este sentido, a las buenas intenciones de ciertos marcos regulatorios y de personas e instituciones puntuales, se contrapone la persistencia de un modelo de Estado homogéneo en el que la diversidad étnica y cultural es mirada con sospecha y recelo, e incluso como un elemento antagónico del sentir nacional.

En las primeras décadas del siglo XX surge en América Latina un pensamiento que postula que la escuela debe ser concebida como intermediaria del cambio social en la región. En el contexto latinoamericano la reflexión intercultural va más allá de una mirada teórica, puesto que constituye la base de investigaciones sociales, multidisciplinarias e interdisciplinarias, asociadas a las prácticas efectivas de elaboración de programas en el tratamiento de la diversidad cultural sean los fundamentos del quehacer educativo al interior de las aulas de nuestras escuelas. La inclusión de saberes de los niños y niñas mapuche de contextos comunitarios rurales podría representar, a futuro, una contribución significativa en el desarrollo de políticas educativas que propendan al establecimiento efectivo de la interculturalidad en las escuelas con población escolar indígena. En Chile, la Dra. Nolfia Ibáñez es precisa en su planteamiento:

Entendemos la diversidad como la consecuencia de modos distintos de construir significados que dan lugar a una visión de mundo en algunos o en muchos sentidos, no mejor o peor sino sólo diferente, que se constituye en el lenguaje según el modo de convivencia propio de cada cultura (2004:61).

La memoria familiar y comunitaria ha permitido la formación de las

personas desde los saberes y conocimientos culturales mapuche Quilaqueo, Quintrequeo, Catriñir, Llanquinao (2014).

4.2 Modos culturales del pueblo mapuche

El pueblo mapuche corresponde a una de las etnias que el Estado de Chile reconoce como población originaria en el territorio nacional, la que posee diversas características culturales, siendo el pueblo originario de Chile que en la actualidad tiene una densidad poblacional mayor a la de otras etnias reconocidas en la Ley N° 19.253. Como tal la cultura mapuche se funda en valores ancestrales y espirituales en su relación con la tierra y el medio. Ello a través de una estructura social tradicional, una cosmovisión que pone al centro al Wall Mapu (universo-territorio) y como producto de ello el nacimiento del mapuche (hombre de la tierra), donde podemos señalar que existe una concepción integral, holística, de este pueblo con el universo.

Es así que la familia mapuche genera un espacio normativo, caracterizado por códigos verbales y no verbales usados por los padres, quienes pretenden enseñar valores y tradiciones culturales situadas y que acompañarán al niño en su vida personal, familiar y comunitaria. Estos aprendizajes se establecen en relación con hechos concretos, los que se repiten muchas veces hasta que el niño aprende.

En los aprendizajes de los niños están presentes las metáforas o moralejas que en base a los mecanismos culturales se van reproduciendo. La formación de los niños implica a ambos padres, aunque habitualmente, es la madre la que permanece más tiempo con sus hijos en tanto que el padre entrega conocimientos y aprueba o desaprueba conductas. Este proceso de aprendizaje incluye a otros miembros de la familia, básicamente a patriparientes, posibilitado por la temprana incorporación del niño en las actividades cotidianas familiares y comunitarias, proceso en que aprende a través de la observación y de la imitación de lo que sus padres hacen. Los niños juegan mientras trabajan y trabajan mientras juegan y asumen, mientras juegan, tareas comunitarias. Coincidimos con Mauss (1979) en que los imaginarios sociales son referencias específicas en el vasto sistema simbólico que produce toda colectividad y a través del cual ella se percibe, se divide y elabora sus finalidades y, de este modo, mediante estos imaginarios sociales una colectividad establece su identidad por la incorporación de creencias comunes. Para Schültz

(1973) la construcción de lo social pasa por la relación intersubjetiva, la que es posible en el acto de comprensión de un espacio y tiempo determinados. Dicha comprensión se hace posible por el accionar en un mundo cotidiano preexistente en el que crecen y se desarrollan las personas, los niños en este caso, construyendo la realidad de su contexto. Esta realidad la componen, en los primeros años de vida, el ámbito familiar y educativo, asumidos como interacciones sociales en las que se construyen los significados y los sentidos.

Parafraseando a Geertz señalamos que el ser humano es un animal inserto en tramas de significación, y la cultura es esa urdimbre, ese conjunto de enlaces que constituyen el horizonte de significados a partir del cual nos movemos y existimos (:58). Rodríguez y Miranda (2001: 79) nos aproximan al concepto de cosmovisión, “es una abstracción que enseña los aspectos más primarios y fundamentales en los cuales descansa la historia de la propia sociedad: la creación del mundo, el hombre y la comunidad; el origen de los elementos. Este acervo, se constituye en un modelo arquetípico del universo, elaborado y recreado colectivamente a través de un complejo de creencias que hunde generalmente sus raíces en el mito, el que es actualizado muchas veces por el rito”.

El pueblo mapuche ha experimentado un proceso migratorio que implica estrategias adaptativas en el nuevo medio en el que se inserta, vivenciando un proceso constante de aculturación, el que ha afectado su identidad étnica puesto que las nuevas generaciones nacen y se desarrollan en el ámbito urbano y no rural, como sus ancestros. En el desarrollo de adaptación se funden lo propio y lo ajeno y, de este modo, surge el redescubrimiento y valoración de lo ancestral, de sus saberes culturales y, como antítesis, la cercanía y aprecio por manifestaciones culturales ajenas a su comunidad de origen produciéndose, también, una fusión entre ambas posibilidades. Sacristán (1998:101) nos indica, “*El habitus produce acciones y reproduce prácticas porque el esquema generado históricamente asegura se presencia en el futuro a través de formas de percibir, de pensar, de hacer y de sentir. Una vez asumido el habitus tiene más fuerza que cualquier norma formal porque ha sido interiorizado, y gracias a ello la reproducción de la práctica pasa inadvertida*”. En palabras de Castel citado por Sacristán (op.cit), “*La identidad se está convirtiendo en la principal, y a veces la única, fuente de significado en un periodo caracterizado por una amplia desestructuración de las or-*

ganizaciones, deslegitimación de instituciones, desaparición de los principales movimientos sociales y expresiones culturales efímeras” (:238).

En el mundo mapuche resulta relevante la adquisición del saber y el conocimiento que se expresan en el Rakiduum (pensamiento) y el Kimun (sabiduría). Son estos dos elementos que permiten hablar de una estructura cultural mayor, el Icrofil Mogñen, concepto difícil de traducir en el mundo occidental, pero en su etimología se distinguen tres partes: Icro que indica totalidad sin exclusión, Fil que señala la integridad sin fracción y la Mogñen que se refiere a la vida y todo lo viviente, por lo tanto podríamos decir que el Icrofil Mogñen se refiere al conjunto del mundo viviente, insistiendo en su unidad. *“para nuestras comunidades, este concepto es al mismo tiempo la biodiversidad, así el concepto es el medioambiente en lo occidental comprendiendo en sus dimensiones físicas, sociales y culturales, ya que, nosotros los Mapuche nos consideramos parte de toda la naturaleza que nos rodea...”* Curivil (2009).

La concepción integral que mantiene el hombre con la tierra es producto, principalmente, de una tradición oral relevante fundada a través del idioma “mapudungun” o “mapuchedungun” (lengua del hombre de la tierra) y que se transforma en el eje fundamental bajo el cual este pueblo mantiene, desde su memoria histórica, sus específicos y singulares modos culturales. Es pertinente señalar que el pueblo mapuche es poseedor en la actualidad de una riqueza cultural material importante, reflejada en la textilería, orfebrería, alfarería, la producción agraria, un patrimonio ceremonial y espiritual que permanece hasta el día de hoy, contenido en un patrimonio cultural vivo expresado por kimches (sabios mapuches), poetas y lingüistas que configuran y reconfiguran constantemente unos modos culturales que se manifiestan en los espacios en que este pueblo está presente.

La Oralidad primaria Ong (1996:20) es descrita como *la oralidad de una cultura que carece de todo conocimiento de la escritura o de la impresión*, constituyó la única forma de comunicación de las culturas de pueblos originarios de nuestro país para la reproducción, enseñanza y el aprendizaje de sus saberes comunitarios, en tanto sujetos como asimismo en tanto colectivo. Todorow (1998) señala que el lenguaje solo existe por el otro, no solo porque uno siempre se dirige a alguien sino también en la medida que permite evocar a un tercero ausente. La validación de dichos saberes en estas culturas ágrafas la encontramos en

personas especializadas en su conservación como los/as ancianos/as, por lo que resulta relevante, además, saber quién las dice y cuál es el mensaje que desea entregar adquiriendo así importancia y sentido de ser en el contexto en que estas se utilicen. Las palabras, en las culturas orales, evocan el mundo que se está viviendo estando cargadas de sentidos y cuenta con metodologías de aprendizaje particulares, parafraseando a Ong (1996:18) que nos indica que los sujetos pertenecientes a culturas originarias sin escritura aprenden mucho, tienen sabiduría y la practican, pero no la estudian.

Entonces, la formación de la persona, AzChe, contiene prácticas propias de educar bajo preceptos éticos, morales, creencias y prácticas propias que se desarrollan al interior del lof, comunidad mapuche. Entre los métodos se encuentra: a) - alkütun, el aprender sabiendo escuchar; b) - azkintun, el aprender sabiendo observar; c) - kimkantun, aprender a aprender en un contexto situado; d) – pepilkantun, la puesta en práctica de lo aprendido y que incidirá en su desarrollo posterior en el ngüne-duamün que es la capacidad para darse cuenta sobre su accionar cotidiano y el rakiduamün que es la capacidad de pensamiento autónomo, prácticas que constituyen saberes y conocimientos que son los fundamentos epistemológicos situados de la cultura mapuche.

4.3 Saberes educativos mapuche

¿Qué es un saber? Savater (1997:49) lo concibe como la habilidad de aprender un plan de enseñanza bien elaborado y que posibilita otros saberes sean estos cerrados o abiertos. Esta definición humana del concepto de saber permite explorar los saberes del mundo indígena y los conocimientos culturales occidentales. La pregunta que sigue es ¿qué es un saber indígena? Los saberes y conocimientos indígenas han sido denominados como saberes populares por Friedberg (1999), constituidos por un corpus de conocimientos basados en las concepciones que cada comunidad tiene de las personas y situadas en un contexto de tiempo y espacio en que los saberes populares se mantienen en las prácticas técnicas y también sociales y su eficacia depende de las relaciones entre las personas que participan, Friedberg (1999:9). Estos saberes no son estáticos y se construyen y modifican dependiendo de los contextos en donde Kusch (1977:31) sostiene que el saber no es el de una realidad construida por objetos, sino llena de movimientos o aconteceres.

Los saberes indígenas se entienden como holístico, subjetivo y experimental. Por estas características no son tomados en cuenta ni reconocidos por la ciencia occidental aduciendo carencia de método. Sin embargo, desde la mirada indígena, en base al discurso sobre saberes y conocimientos propios, se articula una perspectiva coincidente con su realidad social al ser construida por hechos socio-históricos de su comunidad. El concepto de cultura, en un tiempo no lejano, se entendía como algo firme y definido por las certezas de occidente con respecto a lo que era ya lo que no era Geertz (1996), en cambio para Simard (1988) los problemas de interacción cultural entre occidente y las culturas indígenas serían partir de su ciencia objetiva, y plantea como discurso experimental aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva, específicamente el campo que está constituido por diferentes objetos que adquirirán o no un estatuto científico, por lo que no existiría saber sin una práctica discursiva definida.

El conocimiento científico no constituye todo el saber Lyotar (1994:55) porque siempre ha estado en conflicto con otro tipo de saber que él denomina saber narrativo y que el entendimiento de estos saberes indígenas no es obstáculo para la interacción de unos y otros, en donde “no se puede, pues, considerar la existencia ni el valor de lo narrativo a partir de lo científico, ni tampoco a la inversa. Por tanto, los criterios permanentes no son los mismos en uno que en el otro”. Los saberes indígenas se orientan hacia la comprensión de la vida en tanto relaciones hombre-sociedad y hombre-naturaleza que sustentan las relaciones de la familia y de la comunidad. La coexistencia de dos tipos de pensamiento y la interacción entre miembros de las culturas indígenas y occidentales se manifiesta en el sincretismo cultural resultante de ello. En la cultura mapuche predomina un pensamiento construido al interior de la familia y de la comunidad mientras que el pensamiento occidental es elaborado en la escuela. El corpus de los conocimientos mapuche tiene su raíz en la memoria social como lógica de pensamiento situado desde la experiencia oral Quilaqueo (2005). “...eso es muy válido es muy importante especialmente para los jóvenes que algún día no se olviden de sus como se llama, de sus tradiciones que tienen de antepasados...”³¹

El lenguaje es, parafraseando a Gadamer, (1997) el elemento para comprender el mundo y los conocimientos históricos del sujeto, situados

31 Comunicación oral de comunero mapuche Darío Meliñir Ñ

en los contextos espaciales, culturales y sociales. El lenguaje y el pensamiento constituyen una relación recíproca puesto que el lenguaje es el vehículo del pensamiento que lo contiene y lo expresa, por lo que no hay distanciamiento entre estos. Conesa y Nubiola, (1999: 94). La construcción de lazos sociales se posibilita por el lenguaje. En todo nuestro pensar y conocer estamos ya, desde siempre, sostenidos por una interpretación lingüística del mundo. Gadamer (1992).

En la cultura mapuche los significados se constituyen a partir de la experimentación y es a través de la oralidad del idioma mapudungun, la lengua de la Tierra, que se incorporan los saberes por la interacción constante de las personas componentes y miembros del lof, comunidad en donde existe una estrecha relación dialéctica entre el hombre y la naturaleza y que se transforma en el eje fundamental de la incorporación de conocimientos, con un patrimonio cultural vigente y presente aportado por los kimche (sabios mapuche) quienes resignifican constantemente la existencia de su cultura, la mapuche, enclavada al interior del Estado-nación chileno. La construcción de identidad, según Goolishian (1998), es narrativa.

La contextualización y la vinculación de los aprendizajes culturales como del medio natural y del entorno social componen las bases en que se han cimentado y desarrollado la familia y la comunidad al interior de la comunidad mapuche. La obtención de conocimiento siempre está situada, Brown (1988). A partir del discurso oral, en mapudungun, se construyen los saberes que dan significado a la cultura mapuche y que la diferencian de los modelos culturales del exterior del lof, comunidad mapuche, desde la modalidad de apropiación cultural Bonfil-Batalla (1987), Quilaqueo (2005).

Coincidiendo entonces con Carretero (1994), el conocimiento del sujeto es el constructo y empoderamiento de su propia realidad a partir del lugar en que esté situado. La incorporación de saberes para este pueblo, al interior del lof, comunidad mapuche, está contenida en el Rakiduum (pensamiento) y en el Kimün (sabiduría) que son elementos de una entidad mayor, Icrofil Mogñen de difícil traducción en el mundo occidental y que se aproxima a la coexistencia de diferentes formas de vida que se necesitan mutuamente y que en su etimología se distinguen tres partes: icro, que indica totalidad sin exclusión; fil, que señala la integridad sin fracción y mogñen, que se refiere a la vida y todo lo viviente, por lo que decir Icrofil Mogñen, es referirse al conjunto del mundo viviente desde su unidad.

Trascendencia de lo ancestral

El en el trabajo de campo se descubre/manifiesta la relevancia y trascendencia que los comuneros le otorgan a las tradiciones de los ancestros las que replican en sus hijos y cuyo basamento se encuentra en la memoria colectiva de la comunidad que es transmitida-enseñada mediante el recurso de la oralidad, en mapudungun y en castellano. Relevamos, como Categoría de Aprendizaje desde lo ancestral, el idioma de esta cultura porque es en ese idioma en donde encontramos los basamentos filosóficos de ella, tal como asevera un comunero:...me dice que hablaba puro mapudungun... pero dicen que historiaban ellos como era en el pasado antes como se trataban antes, como eran los parientes antes los abuelos bisabuelos tatarabuelos, de las raíces que se tiraban conversando poh...³², lo que implica la existencia de una identidad cultural y un sentido de pertenencia que se asocia a los preceptos dejados por los antepasados y que se replican en la formación de la personas, Azche, en mapudungun. Esto lo expone un comunero que sostiene: lo que hacen los padres o lo que han hecho lo más los antepasados los más antiguos ellos le interesa de ir sabiendo eso las tradiciones todo eso costumbres de antes,³³ reiterando, una vez más, que los saberes que se les enseña a los niños tienen su basamento en los preceptos ancestrales de la comunidad, mencionados en el discurso de los comuneros entrevistados.

Es así que en las tardes, después del trabajo, surgen los relatos históricos de la comunidad, “historiaban”, según los comuneros, en donde los niños escuchan las narraciones contadas por los mayores (padres, familiares) y cuyo recurso pedagógico es el epew, cuento, el peuma, sueño, siendo el conocimiento del pasado la base fundamental de la formación de la persona, en este caso, del pichikeche (niño): la memoria histórica del pueblo mapuche radica en su idioma por ser una cultura ágrafa y por transmitir sus saberes mediante la oralidad.

En el rito funerario encontramos las evidencias de la réplica de formas ancestrales: cuando fallece una persona, lo despiden y el ritual implica comida, baile y palabras de la familia y/o del lonko de la comunidad, para que deje el cuerpo y viaje a otra tierra, al wenumapu, la tierra de arriba. El Amulpüllün³⁴ es la ceremonia funeraria, de despedida de la

³² Comunero mapuche Julio Meliñir Ñ.

³³ Comunero mapuche Juan Bautista Meliñir Ñ.

³⁴ Comunicación oral de comunero para despedida de persona fallecida: Rungun wenu amu aymi, hacia el cenit te irás; éwta wiño wicha aymi ta mi chew, ya has sido llamado de regreso; kúme amu ñimu aymi, que te vaya muy bien; wiñu la yami ta mi püllü, que no vuelvas con tu personalidad.

persona fallecida y que constituye un legado cultural en la formación de los niños.

En la investigación local, es decir en Chile y centrada en el pueblo mapuche, constatamos lo trascendente de la oralidad, tanto para conocer su pasado como asimismo para enfrentar el futuro, manteniendo su identidad cultural y su sentido de pertenencia, ligado a su memoria histórica y que el colectivo valora como algo trascendental para mantener viva su cultura, situación que también se evidencia en los trabajos de los investigadores de México, Venezuela, Colombia y Perú.

4.4 El tratamiento de la EIB por el Estado chileno

En el caso de Chile, la Ley 19.253 o Ley Indígena de 1992 y la L.G.E, Ley General de Educación, del año 2009, se constituyen como herramientas que propenden al desarrollo cultural de los pueblos originarios. En 1996, el currículo chileno, en su Decreto 40, aprueba los Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) para la Educación Básica y fija las normas generales para su aplicación. En este Decreto se establece, por primera vez en Chile el reconocimiento de las lenguas indígenas y se autoriza la readecuación de las secuencias de los OF y CMO para dar paso a la enseñanza bilingüe.

Para fortalecer la democracia, los sistemas educativos deben tomar en cuenta el carácter multicultural de la sociedad y procurar contribuir activamente a la coexistencia pacífica y la interacción positiva entre los diversos grupos culturales ONU (2007). El respeto de los derechos de las personas, la equidad en el acceso y la pertinencia de la educación favorecerían el desarrollo de sociedades inclusivas y democráticas UNESCO (2005)

En la actualidad, algunas de las aspiraciones del movimiento indígena han sido incorporadas en los Planes y Programas de Estudio del Ministerio de Educación. Sin embargo, estos contenidos se refieren casi exclusivamente al despliegue de un conjunto de elementos culturales más o menos traspasables a los contextos formales, dejando en un segundo plano el desarrollo de iniciativas que promuevan el bilingüismo activo en zonas donde la población indígena es mayoritaria, Censo 2002. Otra situación que va en desmedro de la EIB en Chile es que sus esfuerzos se han centralizado en los ámbitos rurales, aunque el mayor porcentaje de población con adscripción étnica es urbano (Censo 2012).

A esta situación se suma la de la formación inicial docente en la Educación Superior, salvo los casos puntuales de experiencias universitarias, como la Universidad Católica de Temuco con programas de EIB en contexto mapuche, y la Universidad Arturo Prat, a través del Proyecto del Instituto ISLUGA de EIB que se realiza en escuelas del altiplano con niños aymaras. Las mallas curriculares no han incorporado el tratamiento de la interculturalidad y de la diversidad cultural, lo que en la práctica significa la carencia de docentes con formación intercultural para las escuelas básicas del país. Además, son pocos los profesores que hablan o leen algún idioma indígena lo que incide en que aquellas escuelas que ofrecen la modalidad de interculturalidad apenas se diferencien de las que imparten clases en castellano. Se suma otro factor agravante: como han demostrado algunos estudios de caso en que los padres de los niños indígenas prefieren que sus hijos hablen correctamente el castellano y no su lengua nativa. Williamson (2004:35).

En síntesis, las experiencias de EIB generalmente no obedecen a un plan maestro coordinado por la instancia superior en la materia, es decir, el Ministerio de Educación. Las experiencias relativamente exitosas, desarrolladas en zonas con alta tasa de población indígena, tienden más bien a orientarse de acuerdo con iniciativas puntuales que se han realizado a partir, por ejemplo, de Fondos Concursables de los municipios que financian actividades o proyectos que no tienen continuidad ni sistematización y que, por lo general, dejan de realizarse una vez concluidos. Diagnóstico del desarrollo cultural del pueblo mapuche (2011). Consejo Nacional de la Cultura y de las Artes.

Entonces, de modo preliminar, podemos plantear que en estos momentos los planes y programas de EIB más o menos eficaces aplicados en Chile responden, en un número importante, a inquietudes llevadas a cabo por comunidades u organizaciones rurales o de indígenas urbanos, que se enmarcan en el rescate y la preservación de una forma de interpretar sus modos culturales ancestrales, ya sea en la comunidad rural o en la urbe hacia donde han emigrado. Muchas de estas experiencias no fueron replicadas en el mundo indígena ni en las esferas oficiales de gobierno por falencias epistémicas, metodológicas, de entendimiento y de comprensión de las concepciones culturales de los pueblos originarios, lo que impide que el Estado desarrolle políticas de pertinencia y de identidad cultural de los pueblos originarios de Chile.

El tratamiento de la Educación Intercultural Bilingüe, en adelante

EIB, comienza a abordarse a partir de los años 90 cuando Chile recupera la democracia, Sir (2008), sin experiencias ni conocimientos previos lo que ha dificultado su instalación. A partir de 1993, con la aprobación de la Ley 19.253, conocida como Ley Indígena, el tema ha tomado relevancia. El reconocimiento a las etnias que habitan el territorio nacional ha implicado el uso y la conservación, por ejemplo, de las lenguas indígenas Hirmas (2005) en zonas con alta densidad de personas con adscripción étnica, así como también la inclusión de contenidos propios de las culturas e idiomas de los pueblos originarios. Abarca (2004). Las escuelas con alta concentración de población escolar indígena trabajan con un currículo descontextualizado de la cultura y lengua de las comunidades.

En 1996 se crea el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) con objetivos muy precisos: a) mejorar la calidad de la educación de los estudiantes integrantes de los pueblos indígenas reconocidos por el Estado chileno, fortaleciendo la identidad y autoestima de los niños y niñas; b) mejorar los aprendizajes de los niños y niñas indígenas mediante la incorporación de contenidos didácticos pertenecientes a su realidad cultural, social e histórica; c) fortalecer y propiciar el aprendizaje y valoración de las lenguas indígenas junto al castellano; d) incorporar a las familias y a las comunidades indígenas en los procesos de construcción de las actividades curriculares de los establecimientos educacionales; e) incorporar métodos de enseñanza/aprendizaje desarrollados por familias y comunidades indígenas Abarca (2004:245).

En el año 2009 se aprueba la incorporación al currículum de Educación Básica el Sector de Lengua Indígena (SLI) considerando el rol de la lengua en la valoración y respeto de una cultura, exigiendo que las escuelas con más de 50% de niños de origen indígena desde el año 2010 y más de 20% desde el año 2013 ofrezcan obligatoriamente el SLI en su currículo, División Jurídica MINEDUC (2020). Pretende la transmisión, de forma más fluida, de aspectos significativos de las culturas indígenas como “la circularidad del tiempo, la relación de parte a todo con la naturaleza, la posición y definición de la persona con relación al entorno y la armonía entre partes” MINEDUC (2009:1).

La implementación del SLI incluye tres elementos esenciales: a) las escuelas deben estar adscritas al programa para acceder al apoyo del PEIB en asesoría y material didáctico; b) el establecimiento debe proponer un programa de estudios para ejecutar el SLI en su contexto y c) la implementación del SLI dependerá de una “dupla pedagógica” integrada

por un educador tradicional y por un profesor guía, relevando la significancia y respeto del educador tradicional ante la comunidad y el aporte del profesor mentor que asegura la implementación del SLI de acuerdo a las exigencias didácticas. MINEDUC (2009).

Una característica esencial de los pueblos originarios es la oralidad. La oralidad “*constituye una forma de transmisión del conocimiento ancestral que, a través de la palabra, se expresa y se enriquece de generación en generación*” MINEDUC (2009:122). La tradición oral es entendida como “las prácticas lingüísticas asociadas a la cultura, que forman parte del patrimonio histórico de cada pueblo” MINEDUC (2009:122) en que la tradición oral apunta a escuchar y comprender los relatos fundacionales de la memoria comunitaria y a la reproducción de los modos culturales en los espacios locales mediante este recurso de a La oralidad posibilita, en las culturas indígenas, tanto el aprendizaje de la lengua como la incorporación de saberes situados que los padres, la familia y la comunidad les enseña a los niños y niñas y que contienen tanto la identidad cultural como el sentido de pertenencia sustentados en sus particulares cosmovisiones de mundo.

4.5 Caracterización del pueblo en estudio

En la zona austral de América, en lo que hoy es el sur de Chile y la zona patagónica de Argentina, tiene su origen el pueblo Mapuche, cuya génesis se evidencia en múltiples relatos, siendo uno de los principales el relacionado con el mito del diluvio universal y que se denomina Treng Treng y Kai Kai vilú (serpientes mitológicas), mito donde José Bengoa, historiador chileno en su texto *Historia del pueblo Mapuche* (1985), señala, “El diluvio indica el comienzo de los tiempos. *Al parecer, no hay noticias en su cultura acerca del origen del hombre y del mundo. De los primeros habitantes, de cuándo y cómo llegaron. El relato del diluvio es el mito original de un pueblo ya establecido en las regiones del sur, cuya vida como nación, poblar la tierra, comienza a partir de esa catástrofe*”.

Al pueblo citado, el Estado de Chile lo reconoce como una de las “*etnias*”³⁵ presentes en el territorio Nacional. En la actualidad el pueblo mapuche tiene una densidad poblacional mayor a la de otras etnias reconocidas en la Ley Indígena del país. Como tal, la cultura mapuche se funda en valores ancestrales y espirituales, en su relación con la tierra

35 Ley 19253, Ley Indígena.



Niñas mapuche, Escuela Rulo, Nueva Imperial, región de La Araucanía, Chile. Fotografía: Jorge Sir C (2010).

y el medio. Ello a través de una estructura social tradicional, una cosmovisión que pone al centro la Wallmapu (universo-territorio) y como producto de ello el nacimiento del hombre de la tierra (mapu-che). En razón de ello es que podemos señalar que existe una concepción integral, holística del hombre con su medio. Sumamos a lo anterior que es necesario explicitar que existe una relevancia trascendental respecto de la adquisición del saber y el conocimiento para este pueblo, el que se expresa en el Rakiduum (pensamiento) y el Kimun (sabiduría), son estos dos elementos que permiten hablar de una estructura cultural mayor, el Icrofil Mogñen, ya referido anteriormente.

La relación del hombre y la tierra, es sostenible producto de una tradición oral fundada en el idioma “mapudungun” o “mapuchedungun” (lengua del hombre de la tierra) y que se transforma en el eje fundamental de la memoria histórica de este pueblo que, en la actualidad se caracteriza por una riqueza cultural tanto material como espiritual, manifestada en la textilería, orfebrería, alfarería, la producción agraria, un patrimonio ceremonial y espiritual que permanece presente y que constituye un recurso cultural vivo, expresado en Kimches (sabios mapuche),

poetas y lingüistas que configuran y reconfiguran constantemente los modos culturales de un pueblo que se desenvuelve en los diversos espacios del contexto nacional.

La llegada del español, significó para el pueblo mapuche en el contexto histórico de dominación, la necesidad permanente de defender el espacio, el lugar, el territorio, sobre el cual se expresa toda la carga simbólica, política, cultural, religiosa y social, generándose por ello, diversos conflictos y/o enfrentamientos, hechos históricos de relevancia que Víctor Toledo Llancaqueo, en su libro “Pueblo Mapuche, derechos colectivos y territorios”, resume, “Entre 1860 y 1881, el sur de América vivió un dramático proceso. Los territorios indígenas autónomos (el wallmapu), que se habían consolidado por medio de un complejo sistema de pactos con la Corona española durante los siglos XVI a XIX, fueron invadidos y fraccionados entre las repúblicas argentina y chilena. Sin embargo, la invasión no implicó la desaparición del territorio y la memoria histórica mapuche... A diferencia de todos los pueblos originarios que desde el siglo XVI sufrieron la conquista y dominación colonial española... habían logrado revertir la situación inicial de sometimiento. En el “Reino de Chile”, la tenaz resistencia mapuche obligó a españoles y criollos a un cambio de política y al reconocimiento de una frontera”. Sin embargo, la insistencia de conflicto de la república chilena y la resistencia Mapuche, marcaron sucesivamente la historia de fines del siglo XIX, hecho que concluye con la respuesta organizada del Estado chileno y argentino, militarizando el conflicto, situación que se funda en procesos ideológicos, geopolíticos y económicos.

A dichos procesos se les denomina hasta nuestros días como “Pacificación de la Araucanía” en Chile y “Campaña del desierto” en Argentina y que terminan por despojar al Mapuche de su espacio territorial, el cual no solo se interpreta como espacio geográfico, sino que también de aquellos aspectos esenciales que componen su cosmovisión. Situación similar que viven otros pueblos originarios que hoy habitan Chile. *“La invasión republicana del territorio mapuche significó la incorporación a su soberanía de vastas extensiones geográficas, la apropiación de tierras y riquezas”* Toledo (2006).

Desde ahí en adelante, la cuestión mapuche, comienza a caracterizarse en Chile por la creciente pauperización de las personas, la usurpación, el saqueo, discriminación, pobreza, utilización de la mano de obra y servidumbre, la nacionalización de los individuos, imposición de

credos, lengua, cultura. También comienza a establecerse una estructura jurídica o legal que permitió enajenar terrenos a través de títulos de merced, delimitación de espacios de ocupación, liquidación de la propiedad comunitaria indígena, situación que se mantiene durante el 1900, décadas en la que las acciones fundamentadas en lo económico y productivo, encuentra su validación, generándose en Chile, grandes transformaciones y apuestas en lo referido a la agricultura. Comienzan con ello también los éxodos rurales indígenas, hacia las grandes ciudades, proceso que las mismas comunidades Mapuche denominan como exilios. Hechos que también desde el punto de vista criollo, se complementa con la *cuestión social* en Chile hacia la década del 50 y 60, momento en los que las ciudades comienzan a sufrir transformaciones de sus cordones urbanos, generando grandes fenómenos de mendicidad, hacinamientos, problemas sanitarios, ampliación del radio urbano, hechos que en el caso de la población Mapuche se incrementa como factor de vulnerabilidad debido a la discriminación existente en la época, producto de la escasa adquisición del castellano, así también los hábitos propios de las grandes ciudades.

Durante la dictadura militar y tras el golpe de Estado ocurrido el 11 de septiembre de 1973, las comunidades mapuche en resistencia, sufren nuevas expropiaciones que sin duda marcan el carácter de la política económica neoliberal en Chile en lo que respecta a las políticas campesinas. La opresión permanente genera, a su vez, acciones de organización y de resistencia al gobierno de facto.

En el periodo post dictadura la situación indígena no varió sustantivamente: “En la coyuntura de la transición hacia la democracia, la situación indígena era compleja. El movimiento mapuche se encontraba fraccionado y debilitado... la debilidad del movimiento mapuche se compensaba con el alto valor simbólico que tenía incluir la cuestión indígena en el programa de la transición democrática. Así, con la ayuda del indigenismo y de la Iglesia, se llega al Acuerdo de Nueva Imperial entre las organizaciones indígenas y los partidos de la Concertación, que en 1990 asumieron la conducción del Estado” Toledo (2006).

Con el retorno de la democracia, comienzan los esbozos vinculados a la restitución del Estado de derecho en Chile o “*transición a la democracia*”, como también a la gestión gubernamental desde un Estado disminuido, con reformas en los modelos de desarrollo económico y social país, como opción tras el desmantelamiento las políticas de bienestar

de la dictadura anterior y la desconcentración de ministerios y servicios gubernamentales. Hacia 1990, surgen en Chile los primeros intentos de generar aspectos de reconocimiento indígenas, sí con dificultades para dirimir aspectos relevantes asociados al tratamiento como minorías étnicas o su reconocimiento del derecho de los pueblos, situación que termina por establecer la primera institucionalidad en la materia a través de la Comisión Especial del Pueblos Indígenas (CEPI), según Toledo (2006), “la CEPI de corte indigenista, moldeó los contenidos de la política; administró el debate y la demanda indígena, las políticas de tierras y contener la demanda indígena, en el contexto de una frágil transición democrática pactada”. En 1993, se promulga la Ley 19.253 o Ley Indígena, estableciendo normas sobre protección, fomento y desarrollo de “*etnias indígenas*”, a partir de ella se crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), cuyo objetivo se orienta hacia “la promoción, coordinación y ejecución de las acciones del Estado, a favor del desarrollo de las personas y comunidades indígenas en los ámbitos económico, social y cultural, así como de impulsar su participación en la vida nacional”.

Desde el retorno de la democracia en Chile, hasta nuestros días, la temática indígena se configura y reconfigura a partir de elementos que entrega el derecho internacional, así también a partir de conceptualizaciones y reconceptualizaciones asociadas a la cosmovisión del pueblo mapuche (para este caso especial), generando incluso en el presente párrafo un análisis más que reduccionista de lo ocurrido en estos 26 años, desde 1990. Espacio en el cual la reivindicación mapuche se mantiene a partir de reclamaciones que se justifican en el análisis historiográfico y jurídico, en oposición a las acciones estatales y gubernamentales que se forjan en lo jurídico para la opresión, contraviniendo de manera permanente Derechos Humanos y pactos multilaterales del escenario internacional.

4.6 Situación social de la comunidad en estudio

(Basados en CASEN 2013, encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, instrumento utilizado para indagar en aspectos demográficos, de educación, de salud, vivienda, trabajo e ingresos, en contextos rurales y urbanos).

Según lo indica el Ministerio de Desarrollo Social, uno de los principales objetivos de la aplicación de la encuesta, corresponde a poder Evaluar el impacto de la política social: estimar la cobertura, la focalización y la distribución del gasto fiscal de los principales programas sociales de alcance nacional entre los hogares. En razón de los principales resultados asociados a la encuesta CASEN aplicada en 2013, y con énfasis en aquellos resultados vinculados a la caracterización socioeconómica de los pueblos originarios, se expone lo siguiente.

Población indígena de Chile: tamaño, distribución y composición

Respecto de la comparación CASEN, realizada en los años 2006, 2009, 2011 y 2013, se expresa un crecimiento constante respecto de la cantidad absoluta de personas pertenecientes a pueblos originarios que habitan en Chile, población que corresponde actualmente a 1.565.915, por tanto un 9,1% de la población total del país y que se distribuyen a partir de 9 etnias reconocidas por el instrumento (Aimara, Rapa nui, Quechua, Mapuche, Likarantay, Coya, Kawésqar, Yagán y Diaguita).

Se puede señalar respecto de la población perteneciente a pueblos originarios que comparativamente entre los años incorporados para el análisis 2006-2013 se produce un aumento poblacional de un 2,5%, equivalente a 505.129 personas. Se ubica también en el intervalo de 2006-2009, el periodo con menor crecimiento, expresado en 0,3% (86.136 personas). A la inversa, también se puede mencionar que el intervalo de mayor crecimiento se encuentra entre el 2009 y 2013, siendo tal un 1,2% ó 196.352 personas.

Considerando lo anterior y la expresión absoluta de pertinencia a pueblos originarios, también se hace necesario desagregar los datos aportados, tomando en cuenta a la etnia y población total expresada en número y porcentaje. Datos que aporta el Ministerio de Desarrollo Social de Chile y desagregado entre los años 2006, 2009, 2011 y 2013.

El siguiente gráfico evidencia que el pueblo mapuche representa la mayor poblacional histórica entre las diferentes etnias reconocidas, teniendo en la actualidad una población de 1.321.717 personas, alcanzando un 84.4% de la población total con pertinencia indígena. Le sigue el pueblo Aimara con un total poblacional de 120.621 personas, representando un 7,7 del total de pueblos originarios. Posteriormente se encuentran los Diaguita, con una población total de 50.653 personas, representando un 3,2% del universo con pertinencia a pueblos originarios, siendo esta la etnia con mayor crecimiento porcentual entre los años 2006 y 2013 (1,7%), el que además se ha sostenido a lo largo de los años de aplicación de la encuesta.

Gráfica 17 Tamaño y Composición indígena, número y población indígena por pueblo originario (2006-2013)

Pueblo	2006		2009		2011		2013	
	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%
Aimara	83.265	7,8	89.009	7,8	99.270	7,2	120.621	7,7
Rapa Nui	2.221	0,2	5.232	0,5	4.893	0,4	2.553	0,2
Quechua	6.435	0,6	16.739	1,5	11.636	0,8	30.096	1,9
Mapuche	924.560	87,2	984.316	85,8	1.183.102	86,4	1.321.717	84,4
Atacameño	29.461	2,8	26.860	2,2	23.241	1,7	23.327	1,5
Coya	3.310	0,3	5.602	0,5	9.865	0,7	12.579	0,8
Kawésqar	1.812	0,2	1.906	0,2	1.177	0,1	3.498	0,2
Yagán	1.246	0,1	2.031	0,2	1.690	0,1	871	0,1
Diaguita	8.476	0,8	15.227	1,3	34.689	2,5	50.653	3,2
Total	1.060.786	100,0	1.146.922	100,0	1.369.563	100,0	1.565.915	100,0

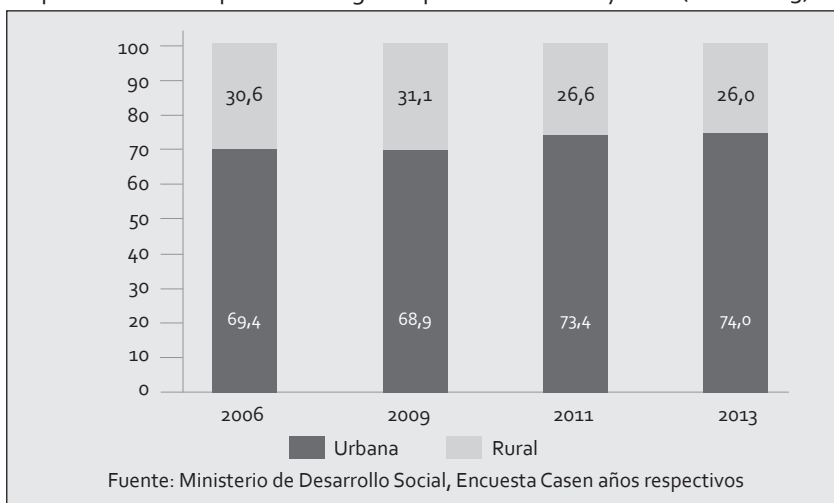
Fuente: Ministerio de Desarrollo Social, Encuesta Casen años respectivos

El gráfico refleja la evolución poblacional, respecto del porcentaje de personas que habitan o viven en zonas urbanas y aquellas que lo hacen en zonas rurales. Expresándose con claridad un aumento de lo urbano, entre lo indicado para 2006 y lo que se presenta en 2013, generándose un aumento poblacional en dicha zona, y que representa un 4,6%, mismo porcentaje de retroceso expresado en la relación proporcional.

A pesar de existir tendencias relativamente estables respecto de la lo-

calización indígena, donde se observa la categórica tendencia a vivir en zonas urbanas, dicha condición genera su mayor aumento entre los años 2009 y 2011, alcanzando para el periodo un 4,5%, manteniendo estabilidad para los años posteriores, misma condición a la baja ocurre en los espacios rurales.

Gráfica 18 Presencia y distribución en el territorio. Distribución de la población perteneciente a pueblos indígenas por zona urbana y rural (2006-2013)



A partir de la desagregación por Pueblo Originario que realiza el Ministerio de Desarrollo Social de Chile, se observa la tendencia de concentración de población indígena en zonas urbanas y se expresa en la siguiente tabla la distribución de las diversas etnias respecto de su población porcentual en zonas urbanas y luego en espacios rurales.

Según lo mencionado en apartados anteriores, donde se indica que el Pueblo Mapuche representa la etnia con mayor concentración poblacional en la escala nacional, también expresa la mayor concentración indígena viviendo en zonas urbanas, observándose una leve disminución por año, en los que se realiza la medición, siendo la más significativa aquella que se encuentra entre 2011 y 2013 (2.4%)

Así también del total de pueblos originarios que viven en zonas rurales, la etnia Mapuche representa el año 2006 al 93,4% del total de personas indígenas viviendo en dichos lugares, mientras que en el año 2013 llega a un 91,6%.

Gráfica 19 Presencia y Distribución en el territorio. Composición de la población por pueblo indígena según zona urbana o rural (2006-2013)

		2006	2009	2011	2013
Zona urbana	Mapuche	84,4	82,9	84,3	81,9
	Aimara	9,5	9,3	8,5	8,9
	Diaguita	0,9	1,5	2,9	3,6
	Quechua	0,7	1,9	1,1	2,4
	Atacameño	3,4	2,8	1,6	1,6
	Coya	0,4	0,6	0,9	1
	Rapa Nui	0,3	0,6	0,5	0,2
	Kawésqar	0,2	0,2	0,1	0,2
	Yagán	0,2	0,2	0,2	0,1
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Zona rural	Mapuche	93,4	92,3	92,2	91,6
	Aimara	4,2	4,3	3,9	4,2
	Diaguita	0,5	0,1	1,5	2,1
	Atacameño	1,4	1,3	1,9	1,1
	Quechua	0,4	0,4	0,3	0,5
	Coya	0,2	0,3	0,1	0,3
	Kawésqar	0,0	0,0	0,0	0,2
	Rapa Nui	0,2	0,1	0,1	0,1
	Yagán	0,0	0,2	0,0	0,0
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Ministerio de Desarrollo Social, Encuesta Casen años respectivos

Considerando la composición de hogares y perfiles demográficos de personas con pertinencia indígena en Chile, se expresa en la siguiente tabla, un comparativo respecto de los años de medición de CASEN, generando comparación de mismos indicadores frente a población indígena, versus aquella sin pertinencia. Pudiendo señalarse a modo general, que las personas pertenecientes a pueblos originarios siguen la misma tendencia que la población no indígena, respecto de indicadores asociados al tamaño de hogar, jefatura femenina, monoparentalidad del hogar, promedio de edad del jefe o jefa de hogar, hogares con niños, niñas y adolescentes, hogares con adultos mayores, etc. Sin embargo es importante señalar que la presente encuesta genera una medición en términos absolutos, no existiendo valoración respecto de elementos culturales y subjetivos respecto de la composición de los hogares. A pesar de ello uno de los aspectos más relevantes de los datos que se exponen, hace alusión a la diferencia histórica que presentan los hogares indígenas con niños, niñas y adolescentes entre 0 y 17 años, significando para los pueblos originarios un porcentaje mayor a lo que expresa la población general no perteneciente a alguna etnia, existiendo en la medición de 2013 una diferencia de 8,7%.

Gráfica 20 Perfil demográfico de hogares,
según pertinencia indígena (2006-2013)

Indicadores	Indígenas				No indígenas			
	2006	2009	2011	2013	2006	2009	2011	2013
Tamaño promedio del hogar (N° de integrantes)	3,8	3,6	3,5	3,4	3,7	3,5	3,4	3,3
Jefatura femenina (% de hogares)	29,5	32,8	38,3	39,1	29,7	33,1	38,8	37,8
Hogares monoparentales (% de hogares)	33,9	37,9	39,2	41,7	32,3	35,8	39,0	40,3
Edad promedio del jefe/a del hogar (años)	49,1	49,4	49,5	50,1	51,3	52,5	54,4	52,7
Hogares con niños/as y adolescentes (0 a 17 años) (%)	64,3	59,9	59,6	57,2	59,2	54,3	51,8	48,5
Hogares con adultos mayores (60 y más años) (%)	31,1	32,7	32,5	34,1	35,2	38,5	38,6	39,2

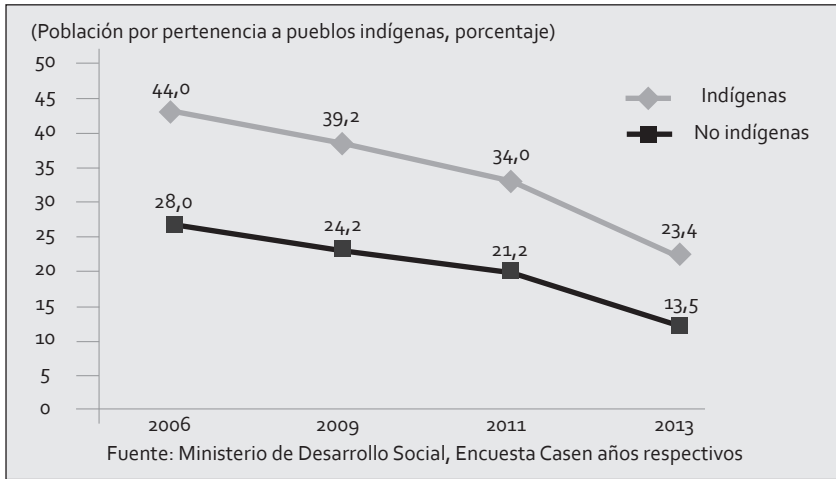
Fuente: Ministerio de Desarrollo Social, Encuesta Casen años respectivos

Situación de pobreza e ingresos

La siguiente información hace alusión a comparaciones estadísticas asociadas porcentualmente de personas en situación de pobreza, comparando la población con y sin pertinencia indígena en el país. Para lo cual también es relevante señalar que en Chile como en otros países de Latinoamérica, la forma de medición de dicho fenómeno, se relaciona con el nivel de ingreso y la capacidad de cubrir necesidades básicas. Para ello el Instituto Nacional de Estadística de Chile, principal institución gubernamental encargado de operacionalizar y generar datos en la materia, señala que, “Se entiende que el hogar está en situación de pobreza si sus ingresos totales per cápita mensuales no le permiten cubrir sus necesidades básicas alimentarias y no alimentarias (el valor de la canasta básica alimentaria y no alimentaria es la línea de pobreza). La composición de la canasta básica alimentaria de la Metodología Tradicional de medición de pobreza está definida sobre la base de los patrones de consumo de los hogares, registrados en la Encuesta de Presupuestos Familiares 1986-1987 y el valor de esta canasta difiere entre zonas rurales y urbanas”.

El siguiente gráfico, presenta un avance permanente respecto de la disminución de la pobreza comprendida desde los ingresos, sin embargo y de manera concluyente se indica que, según la medición respectiva, la población total con pertinencia indígena es porcentualmente más pobre que aquella sin pertinencia, existiendo una brecha del 16% en el año 2006, disminuyendo de manera paulatina los años posteriores y llegando recién en 2013 a, un 9,9 %.

Gráfica 21 Pobreza por ingresos, % de personas en situación de pobreza



Condición similar ocurre con la pobreza extrema, fenómeno en el que la encuesta señala que durante 2006 la población no indígena representa un 11,9%, mientras que aquella perteneciente llega a 22,8%, y en 2013 la población no indígena con extrema pobreza llega a un 4,1%, las personas con pertinencia a Pueblos Originarios corresponden a un 8,2%

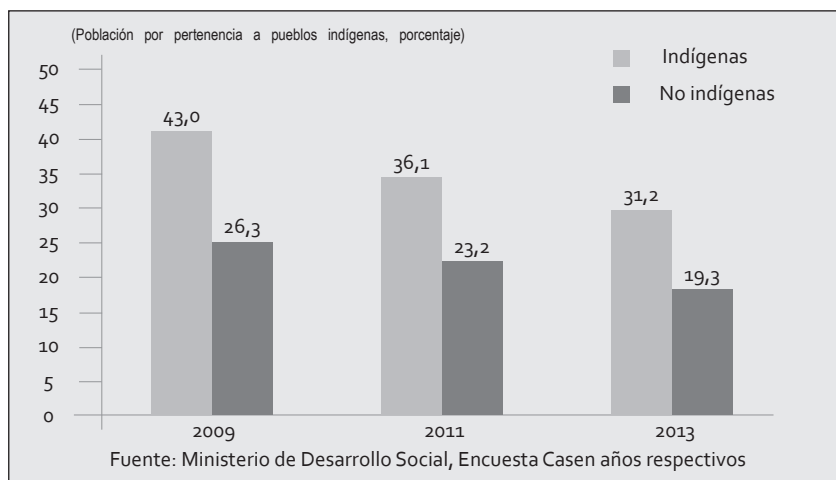
Con la finalidad de generar un enfoque más comprensivo de la pobreza en Chile, es que la Encuesta de Caracterización Socioeconómica, también en los últimos años viene incorporando la pobreza en su concepción multidimensional, considerando cuatro dimensiones en atención a su relevancia para el bienestar de los hogares, siendo por tanto tal enfoque un complemento a la medición centrada en el ingreso y se incorpora la dimensión de educación, salud, vivienda, trabajo y seguridad social. En dicha medida también se incorporan indicadores de acceso y logro, y en los casos de vivienda, trabajo y seguridad social, se incorporan también indicadores de calidad del acceso a servicios.

Considerando la ampliación en la comprensión del fenómeno de la pobreza, es que la encuesta CASEN, aporta también datos comparativos para los años 2009, 2011 y 2013, atendiendo a la población con pertinencia étnica y, aquella sin pertinencia. Datos a partir de los cuales se reiteran las brechas que posicionan a la población indígena como grupo de mayor vulnerabilidad.

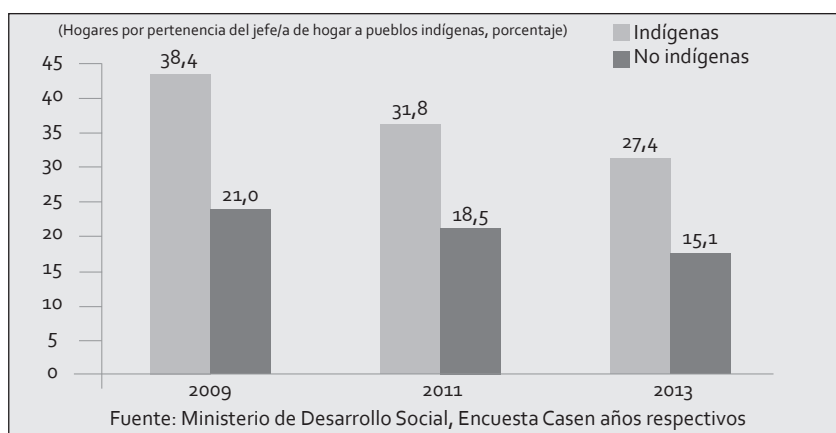
Durante 2009 la brecha entre población perteneciente y no perteneciente alcanzaba un 16,7%, situación que va incorporando mejoras en

los años 2011 y 2013, llegando a ser este último de un 11,9%. Situación similar se expresa, cuando los datos son comparados con aquellos hogares en situación de pobreza, según pertinencia del jefe/a de hogar a pueblos originarios, datos en los que para los años 2009, 2011 y 2013 existe 1 punto porcentual de aumento, versus % de personas en situación de pobreza para mismos años.

Gráfica 22 Pobreza multidimensional, % de personas en situación de pobreza, según su pertenencia a pueblos originarios.



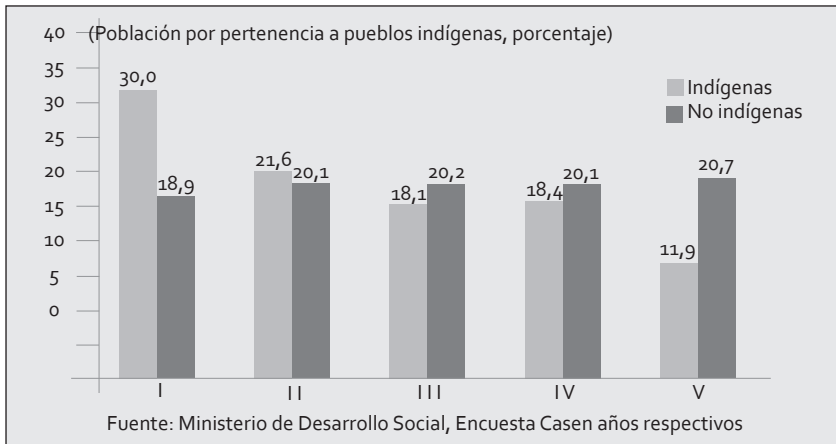
Gráfica 23 Pobreza multidimensional, % de hogares en situación de pobreza, según pertinencia del jefe/a de hogar a pueblos originarios



En función de comprender el fenómeno de la pobreza en la población indígena de Chile, también se hace importante señalar que según la desagregación por quintil que realiza el Ministerio de Desarrollo Social, en lo referido a la encuesta CASEN, se expresa que atendiendo a la profun-

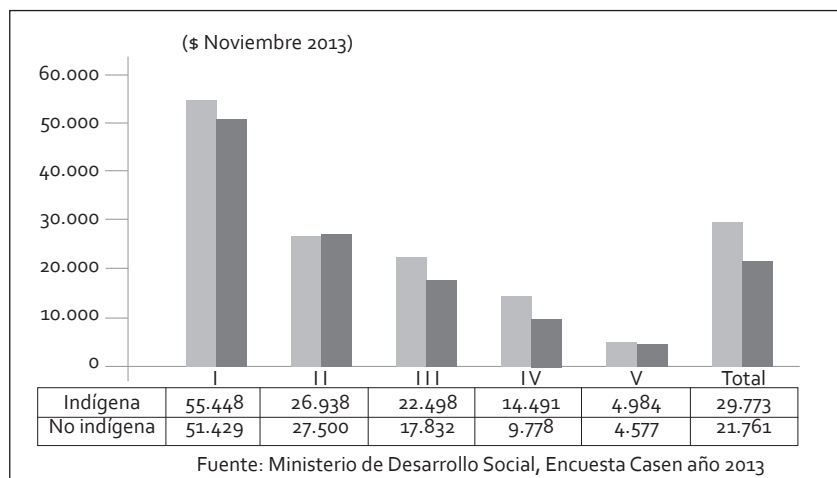
dización de la pobreza hacia los quintiles menores, es que en el caso de los hogares con pertinencia indígena existe una agrupación importante entre los quintiles I, II y III, sumando los tres un 69,7% del total de hogares, mientras que el quintil I y II suman más de la mitad de hogares distribuidos, llegando a un 51,6%.

Gráfica 24 Ingresos, distribución de hogares por quintil de ingreso autónomo per cápita, según pertinencia del jefe/a de hogar a pueblos indígenas (2013)



En razón de los mecanismos subsidiarios que genera el Estado de Chile para hacer frente a las desigualdades de ingreso, se presentan en el siguiente gráfico los aportes monetarios que se entregan por hogares, donde si bien la tendencia central se orienta hacia generar mayores aportes en los primeros quintiles, evidenciándose ciertas diferencias con la población no indígena (comparación gráfico anterior), se observa a modo de análisis un logro solo parcial para mejorar las condiciones de igualdad con la población no indígena, siendo esta aún mayor en los casos de las comparaciones que se pueden realizar en aquellas ubicadas entre el I y el V quintil.

Gráfica 25 Ingresos, subsidios monetarios promedio del hogar por quintil de ingreso autónomo per cápita del hogar según pertenencia del jefe/a de hogar a pueblos indígenas (2013)

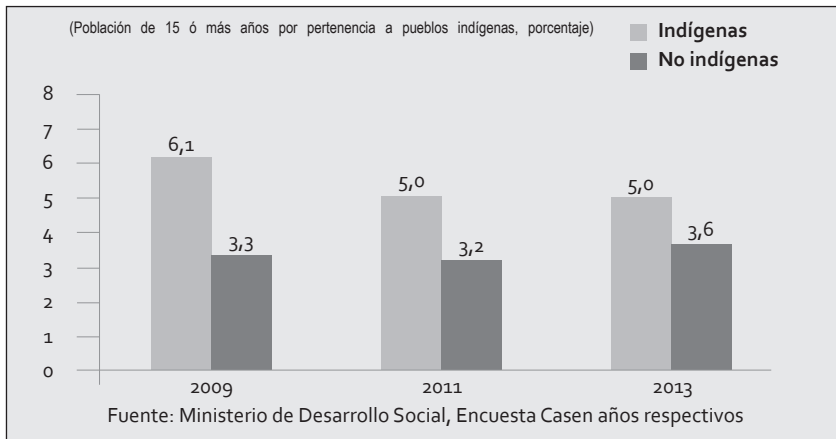


4.6.1.1 Educación

Una de las mediciones realizadas en CASEN también apuntan a conocer aspectos relacionados con indicadores en educación, siendo estos principalmente tasa de analfabetismo, años de escolaridad formal, niveles de educación, dependencia administrativa de las instituciones donde asiste la población indígena en comparación con la no indígena.

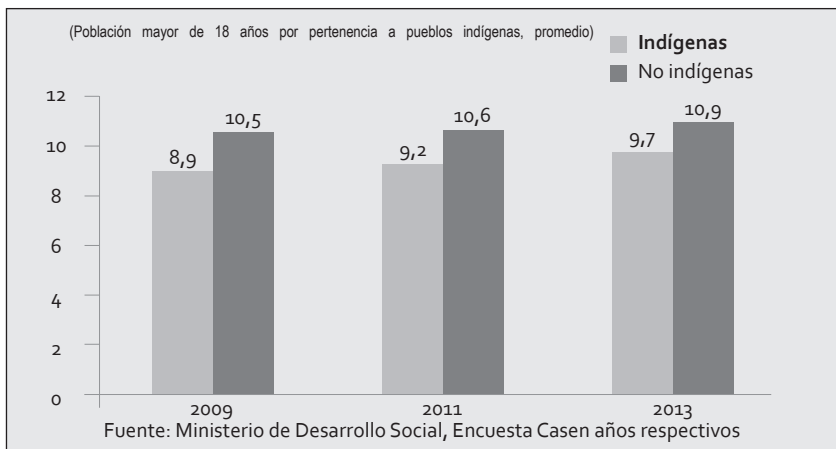
Respecto del analfabetismo, la medición respectiva muestra que la población indígena analfabeta corresponde a un porcentaje menor, pero a pesar de ello cuando se realiza la comparación entre población indígena y aquella no perteneciente, encontramos que la brecha más amplia está en el año 2009, siendo de un 2,8%, mientras que en 2013 disminuye a un 1,4%.

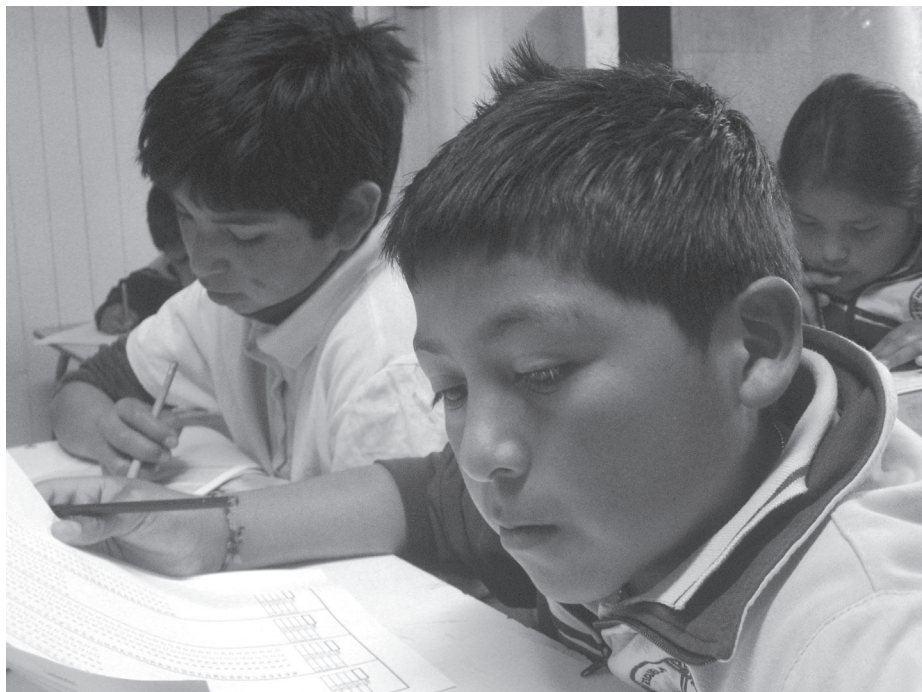
Gráfica 26 Analfabetismo, tasa de analfabetismo según pertenencia a pueblos indígenas (2009-2013)



En cuanto al promedio de escolaridad para personas mayores de 18 años, se observa que la población no indígena logra en promedio entre los años 2009, 2011, 2013, 10,6 años de escolaridad, mientras que el promedio para personas pertenecientes a pueblos originarios en los mismos años de medición, 9,2 años de escolaridad.

Gráfica 27 Escolaridad, promedio de años de escolaridad de las personas mayores de 18 años según pertenencia a pueblos indígenas (2009-2013)



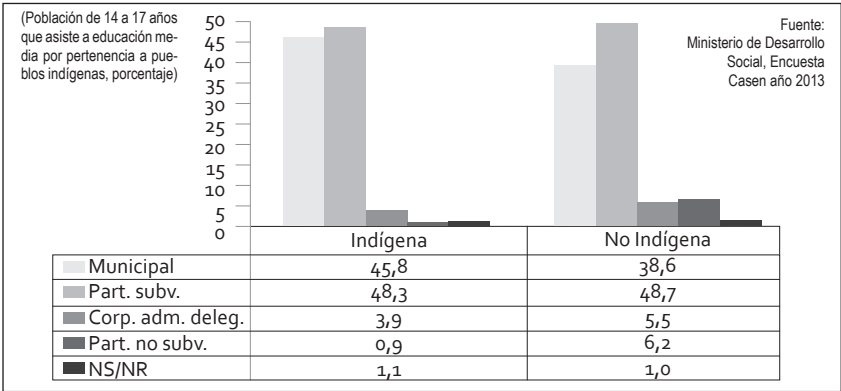


Niños mapuche, Escuela Rulo, Nueva Imperial, Región de La Araucanía, Chile. Fotografía: Jorge Sir C. (2010).

Según la distribución de población que asiste a educación media y según dependencia administrativa del establecimiento, se puede indicar que la población con pertinencia originaria concentra su asistencia a colegios municipales y particulares subvencionados, siendo la brecha en el primero de los casos de un 7,2% cuando se compara con población no indígena asistiendo a mismos establecimientos.

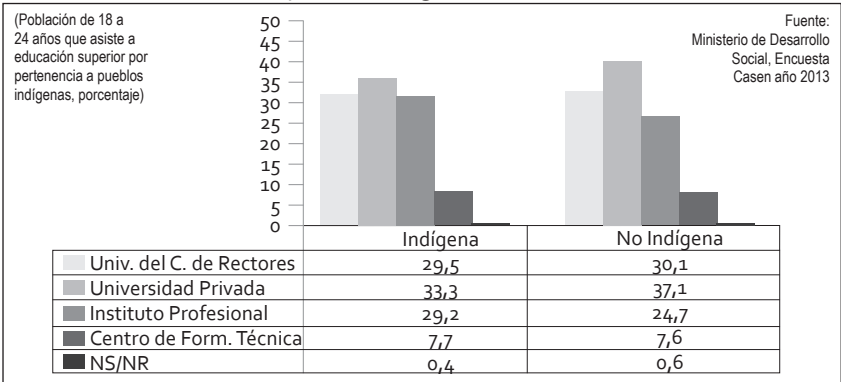
Situación inversa ocurre en el caso de establecimientos particulares subvencionados donde la población indígena que asiste a dichos espacios corresponde a un 0,9%, mientras que la población sin pertinencia corresponde a un 6,2%, estableciéndose una diferencia 5,3%. Mientras tanto en otros establecimientos la diferencia comparada es entre un 0,4% y un 1,6%.

Gráfica 28 Dependencia administrativa, distribución de la población que asiste a educación media según dependencia administrativa del establecimiento por pertenencia a pueblos originarios (2013)



En el caso de la asistencia a la educación superior, la comparación entre aquellas personas pertenecientes de aquellas no pertenecientes es similar en cuanto a la dependencia administrativa de asistencia. Sin embargo, la población indígena que asiste a la educación universitaria corresponde a un 62,8%, mientras que la no indígena se eleva a un 67,2%, generando una diferencia de al menos 4%. La situación anterior es equiparada en relación a la asistencia a institutos profesionales y centros de formación técnica, espacios donde la población indígena suma un 36.9% de la población total en educación superior, mientras que aquella no perteneciente a pueblos originarios solo un 32,3%, diferencia entre ambos aproximadamente un 4% también.

Gráfica 29 Dependencia administrativa, distribución de la población que asiste a educación superior según tipo de institución por pertenencia a pueblos indígenas (2013)



También se incorpora en el presente apartado lo indicado en el texto “Cultura Mapuche en el Currículo Nacional: El pulso de la Interculturalidad en Chile”; donde Carvajal y Dresdner señalan que en el proceso de escolarización universal y la migración del campo a la ciudad, ha repercutido en un decrecimiento sostenido de la población indígena que utiliza su lengua originaria para comunicarse. Solo la mitad de la población indígena mayor de 60 años habla y entiende su lengua, y son cada vez menos los niños y jóvenes que tienen un dominio mínimo de su lengua transmisora de conocimiento (Casen, 2009). Así pasan los años y los jóvenes emigran a la ciudad, los ancianos van muriendo y con ello la lengua y cultura de los pueblos originarios se arriesga a desaparecer. Entre los años 2006 y 2009 la población indígena que habla y entiende su lengua pasó del 14% al 12%, y se proyecta que esta cifra seguirá cayendo con el paso del tiempo (Casen, 2009).

El pueblo mapuche representa al 84.4% de toda la población indígena que habita el territorio chileno. Sin embargo, sólo el 15,6% de los mapuche son bilingües con el mapuzugun (idioma mapuche) como primera lengua, el resto de mapuche tiene como primera lengua el español, de los cuales el 63% ha perdido su lengua originaria y sólo es monolingüe del español, Conadi-Utem (2008). Los datos sociodemográficos mencionados, tienen su correspondencia en las estadísticas generales de establecimientos educacionales que existen en el país. Según los registros de matrícula del año 2013, existen 167.693 estudiantes de ascendencia indígena en el sistema educativo chileno. Estos estudiantes están distribuidos en 8.259 establecimientos, es decir, en 68% de los establecimientos educacionales del país asiste al menos un estudiante indígena. De estos, 6.517 establecimientos (79%) poseen una baja concentración de matrícula indígena. Esto significa que existen 88.384 (53%) estudiantes indígenas del país que son minoría dentro de sus establecimientos educacionales y en sus aulas. En la mayoría de las escuelas los indígenas están invisibilizados y los procesos educativos apuntan hacia la estandarización de los aprendizajes, Cassasus (2010), por lo cual, son instituciones con pocas posibilidades para que se incentive o demande desde los padres un enfoque intercultural de enseñanza, lo que arriesga la conservación de su cultura.

En conclusión y, a partir de datos estadísticamente expresados, es que se observa en las diversas dimensiones brechas relevantes asociadas a mayor vulnerabilidad de los pueblos originarios, situaciones que princi-

palmente se expresan en condiciones de ingreso, y acciones subsidiarias del Estado, donde a pesar de desplegar diversos mecanismos, estos no disminuyen de manera significativa las brechas existentes, inclusive en la desagregación a partir de quintiles de ingresos se observa una profundización de la pobreza indígena, situación que se constata en los hogares agrupados en los quintiles más pobres o de menor ingreso (I y II).

En el avance de la política pública y la incorporación de nuevos componentes para comprender la pobreza desde elementos que no solo identifiquen el ingreso, se da cuenta también de la complejidad de la medición a partir del enfoque multidimensional, perspectiva desde la cual se incorporan diferentes dimensiones de bienestar, sin embargo las connotaciones de desigualdad siguen marcando los diversos indicadores, ya sea en comparación con la población no indígena, como también aquella vinculada con la comparación con otros quintiles y niveles de acceso.

También se indica que en Chile no existen actualmente instrumentos complementarios que permitan caracterizar en mayor magnitud a la población indígena y desagregar resultados por Pueblo Originario, siendo las principales estadísticas e instrumentos estandarizados a la población general, motivo por el cual no se logra dar cuenta de la diversidad intercultural existente. Tampoco se logra evidenciar la existencia de indicadores propios y exclusivos a la interculturalidad, motivo por lo cual también la adscripción a pueblos originarios mantiene la discusión respecto de parámetros objetivos de pertinencia y aquellos subjetivos asociados a la identificación.

Por lo anterior también es la homogenización estadística poblacional como estrategia la que permite la invisibilización de las principales brechas de desigualdad, centrando la discusión y las problemáticas de los pueblos originarios en las contingencias noticiosas y acciones de resistencia y conflicto, no profundizando en la discusión de fondo y profunda que pudiera responder a la comprensión respecto de la interculturalidad, las paradojas asociadas a los paradigmas de integración/inclusión, la ciudadanía indígena y la representación política, etc. Sin embargo, actualmente la homogenización poblacional genera análisis de bienestar extensible a toda la sociedad, índices económicos y sociales que amplían las condiciones de bienestar objetivo y subjetivo del chileno/a, imágenes que en el escenario político nacional aportan tranquilidad y percepción social de desarrollo sostenible y equitativo.

Reflexiones a manera de cierre

Las problemáticas de los pueblos originarios en Chile y América Latina son diversas, teniendo denominadores y situaciones comunes que se expresan de manera similar en los contextos nacionales donde viven comunidades indígenas. Domenech (2003) señala adicionalmente que el multiculturalismo en Latinoamérica no es un fenómeno problemático reciente en términos de convivencia y entendimiento, sino que lleva más de 500 años de existencia. Por tanto, son diversas las formas de describirlos, comprender, relatarlos, observarlos y clasificarlos.

Por tanto y para efectos de orden, se presentarán en el siguiente apartado una distinción arbitraria, pero responderá a la necesidad de comprender el fenómeno de problemas de los Pueblos Originarios en el caso chileno.

a. Problemáticas asociadas a la política pública (estructurales)

Las problemáticas estructurales hacen referencia a los frentes de desigualdad/inequidad de la política pública, espacio que tradicionalmente opera con fines correctivos a las imperfecciones del modelo de mercado y que resguarda los fundamentos esgrimidos en el respeto por los derechos humanos y el bienestar de la ciudadanía. Sin embargo, a pesar de configurarse hoy diversas formas de ajuste distributivo y alternativas equitativas al modelo de desarrollo, permanece invisibilizado, homogenizado y desconfigurado el “sujeto indígena”, resumiendo su participación a la de “sujeto beneficiario”, receptor de recursos, cuyas problemáticas son homologables a la de la población general, desconociendo el contexto histórico y las relaciones de vulnerabilidad que amplían las relaciones de desventajas y las posibilidades de desarrollo equitativo

En el avance de la política pública y la incorporación de nuevos componentes para comprender la pobreza desde elementos que no solo identifiquen el ingreso, se da cuenta de avances y de complejización de los paradigmas de comprensión, ampliando en lo descriptivo las connotaciones de desigualdad presentes en los diversos indicadores. En el país ser indígena aumenta las probabilidades de un individuo de ser pobre, considerando solo factores educativos, ingresos, trabajo, vivienda y composición de hogares.

En temáticas de viviendas, a nivel latinoamericano se observan

grandes complejidades respecto del ordenamiento territorial de las áreas metropolitanas, misma situación evidencia Chile en sus principales ciudades, ello debido a las oportunidades laborales, en servicios, bienestar y calidad de vida que ofrecen, no solo para resistir a la migración rural/urbana, sino que también aquella que originan ciudadanos de otras nacionalidades. La población mapuche en dicho contexto también ha generado desplazamientos hacia las principales ciudades del país, hecho que, sin embargo, no necesariamente ha significado una mejora en la calidad de vida, sino que ha comportado enfrentarse en muchos casos a vivir en condiciones marginales, de vulnerabilidad y localización en sectores periféricos de las ciudades.

Sumado a lo anterior, aparecen en la literatura, artículos, investigaciones, indicaciones respecto de los motivos que intentan explicar el surgimiento de dichas problemáticas. Espacio donde por ejemplo Alkire 2005, señala que lo anterior tiene su origen en: a) Definición sesgada de programas y proyectos, pues al no entender adecuadamente la influencia cultural de un pueblo se asumen posturas erróneas acerca de determinadas conductas o valores; b) Imposición de valores, pues se intenta deliberadamente cambiar normas culturales o prácticas que se consideran negativas pero que no son entendidas en contextos culturales diversos; c) Recursos sin potenciar, especialmente por no tomar en cuenta métodos de trabajo, formas de relación, riqueza cultural.; d) Imprevisión de impactos no deseados, pues no han entendido o no han anticipado factores negativos para ellos. A ello se suma lo mencionado por Valdés 2000, quien especifica que la negativa situación socioeconómica de estos pueblos se ha visto agravada por políticas sistemáticas que no han tomado en cuenta sus necesidades reales y por acciones emprendidas sin “identidad”.

Desde otra mirada Pirttijärvi (1999) y Rey (2002) agregan que otro problema es que la mayoría de las políticas públicas indígenas enfatizan demasiados aspectos cuantitativos, materiales o económicos, dejando a un lado aspectos sociales y culturales por considerarlos de menor importancia, pero que claramente forman parte de las demandas de los pueblos indígenas. En ese sentido, los estudios identifican fallas de dos tipos: a) no se han recogido adecuadamente las prioridades de estos pueblos, y b) ha existido un pobre entendimiento de las relaciones entre componentes sociales, culturales, económicos, políticos y ecológicos propios de estos pueblos.

b. Problemáticas asociadas a la participación ciudadana de los pueblos originarios

La problemática de la ciudadanía respecto de la participación política y en la vida nacional, plantea la relación paradójica del empoderamiento de los pueblos originarios para la incorporación al debate y la vida política nacional a través de sus propios actores, versus el reconocimiento de los movimientos y sus demandas históricas. Actualmente los pueblos originarios que habitan y viven en el territorio, no cuentan con los espacios de participación exclusivos o representativos, reduciendo todo espacio a la elección de representantes en las escalas comunales y nacionales en elecciones a través del voto, hecho que por sí solo no constituye un ejercicio para el diálogo democrático y escasamente cercano a las prácticas culturales ejercidas por los diversos pueblos indígenas. La emergencia étnica es, en este sentido, el reflejo de una incipiente conciencia ciudadana que busca cauces de participación y nichos de inclusión desde los parámetros de la diversidad cultural y la identidad. Lo anterior requiere encontrar nuevos modos de conjugar la dimensión universal de la ciudadanía y la sociedad civil con las diferencias específicas de estos pueblos, Hopenhayn y Bello, (2001).

En lo anterior también se indica que, si bien Chile ha firmado los tratados internacionales que propugnan derechos reconocidos para los pueblos originarios y triviales a través de la vía multilateral, aun así, en el contexto nacional no conciben los mecanismos para efectivizar su operatividad, así como su justiciabilidad. Un ejemplo de ello es el convenio 169 de la OIT, cuyas bases propugnan ejercicios ciudadanos para pueblos originarios, ante la necesidad de generar medidas legislativas y administrativas susceptibles de afectar directamente a tal población.

También es necesario indicar que el debate de participación y ciudadanía en Chile, en los últimos años presenta una importancia relevante. Los diagnósticos son compartidos respecto del agotamiento y crisis de los espacios disponible para ello, espacios que por lo demás no solo se fundan en el debate coyuntural, sino más bien en aquellos asociados a las acciones del Estado, sus servicios y como producto la política pública. Por tanto y como respuesta a los escasos canales de comunicación, de participación efectiva, es que aparecen en la vida nacional las acciones coordinadas de la sociedad civil organizada, que año tras año genera diversos movimientos a través de los cuales logra impactar la agenda de gobierno, posicionando temas emergentes en el debate nacional. Algo

similar constatamos con el movimiento mapuche, el que tras largos años de aparente latencia, emerge en el contexto nacional posicionando a un nuevo actor político.

Por tanto, participación social y las organizaciones propias de la sociedad civil con pertinencia indígena, genera, funda y refunda nuevos modelos de acción e interlocución con la esfera pública, pero sin embargo aparece también la problemática o el carácter centralista de planificación, por tanto, las lógicas participativas en las escalas locales, comunales, provinciales y regionales presentan innumerables desafíos.

c. Problemáticas asociadas a la expresión cultural y vida cotidiana de los pueblos originarios

Producción y reproducción de elementos simbólicos que constituyen la cosmovisión de los pueblos originarios son afectados directamente a partir de los procesos de modernización, situación que impone una restricción y desconocimiento de las formas culturales que adquiere la vida cotidiana de dicha población, sustituyendo aspectos característicos como el uso de la lengua materna u originaria, desplazamientos migratorios hacia la ciudad, pérdida de tradiciones, expresiones e identidad, crecientes procesos de individuación por sobre la acción comunitaria originaria.

En su texto “La realidad de los pueblos indígenas en Chile: una aproximación sociodemográfica para contribuir al diseño de políticas públicas pertinentes”, Verónica Figueroa Huencho aporta señalando que el Informe de la UNICEF 2001 enfatiza que, “el uso de las lenguas es un elemento central en la definición de la cultura e identidad de los pueblos. Su conocimiento y uso por parte de la población permite visualizar procesos de transmisión y preservación cultural, así como también la identificación de fenómenos que inciden en la pérdida y fortalecimiento de la identidad de los pueblos originarios” (UNICEF, 2011: 23).

Estas cifras adquieren una nueva dimensión cuando se consideran a las niñas, niños y jóvenes indígenas. Como señala la UNICEF, desde el año 2000 se observa una pérdida de la utilización de las lenguas originarias en la población mayor y menor de 18 años de edad. El año 2009, el 89,4% de la población infantil indígena declara no hablar ni entender ninguna lengua originaria, un 6,9% solo entiende y un 3,7% habla y entiende. Entre los años 2000 y 2009, disminuyeron en un 37,3% los menores de edad que solo entienden la lengua. El análisis desagregado sobre el uso y comprensión de

las lenguas originarias según rangos etarios y zona de residencia devela una brecha generacional. En este sentido, la población sobre 45 años habla y entiende en mayor proporción la lengua (UNICEF, 2011). En la zona urbana, el 10,2% de la población entre 46 y 59 años habla y entiende alguna lengua, en tanto solo un 2,4% de los adolescentes entre 14 y 17 años lo hace. En la zona rural se observa una mayor utilización de las lenguas originarias que en la zona urbana en todos los grupos de edad. No obstante, la brecha generacional se mantiene; el 33,5% de la población entre 46 y 59 años habla y entiende, y un 11% de los adolescentes entre 14 y 17 años lo hace (UNICEF, 2011).

La conjugación de todos estos elementos ha desembocado en la “revitalización” de determinadas reivindicaciones y manifestaciones en defensa de su patrimonio, así como la resignificación de lo originario en los espacios urbanos, situación que por ejemplo fundamenta el movimiento mapuche de los últimos 26 años, el que utiliza como estrategia la visibilización de las demandas en los espacios públicos, obteniendo como ganancia la emergencia de un nuevo actor en la vida nacional y el posicionamiento obligado de las demandas en la agenda de gobierno.

A lo anterior, también sería posible incluir aquellas temáticas territoriales, derechos de autonomía y autodeterminación, sin embargo dicha problemática corresponde a un espacio sobre el cual es necesario indagar en extenso, incorporando aspectos históricos, jurídicos y reclamaciones de las diversas comunidades mapuche cuyas demandas se orientan en un plano de significación territorial, vida cotidiana y expresión particular de la cultura, cuyo tratamiento para el presente artículo representaría una descripción abreviada de lo que ampliamente requiere ser expuesto.

Referencias bibliográficas

- Abarca, G (2004). Educación intercultural bilingüe: estrategias para su aplicación en Chile. En UNESCO, Educación en la diversidad: experiencias y desafíos en la EIB (págs. 241-254). Buenos Aires:IIPE-UNESCO.
- Alcaman, A (2002).Mehuín, Valdivia. Relato oral.
- Alkire, S., “Subjective Quantitative Studies of Human Agency”, en Social Indicators Research, Vol. 74, N°1, 2005, págs. 211-217. (traducido por Verónica Figueroa Huencho, en su ensayo “La realidad de los pueblos indígenas en Chile: una aproximación sociodemográfica para contribuir al diseño de políticas públicas pertinentes”).
- Bello, A. (2004), Etnicidad y ciudadanía en América Latina; la acción colectiva de los pueblos indígenas, Serie Políticas Sociales N° 79, CEPAL; Santiago.
- Bengoa, J. (1987) Historia del pueblo mapuche, siglos XIX y XX. Ediciones Sur. Colección Estudios Históricos, Santiago de Chile.
- Bengoa, J. (1996) Población, familia y migración mapuche. Los impactos de la modernización en la sociedad mapuche, en revista Pentukun (Temuco: Instituto de Estudios Indígenas, UFRO) N°6.
- Boas, F. (1938). Cuestiones fundamentales de antropología cultural. Buenos Aires; Solar.
- Bradford, M. (1976). “El sistema de valores del mapuche.” En: Dillehay, Tom(Compilador), Estudios antropológicos sobre los mapuches de Chile sur-central. Temuco, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, Sede Regional.
- Bonfil B, G (1988) La teoría del control cultural en estudios de procesos étnicos. Publicado en Anuario Antropológico 86 (Editora Universidad de Brasilia Tempo Brasileiro).
- Casassus, J. 2010. La política de reforma basada en estándares aplicada en Chile. Una mala idea. En: Bellei, C., Contreras, D. y Valenzuela, J.P. Ecos de la Revolución Pingüina. Santiago: Pehuen.
- Cañulef, E (2002) Consideraciones para una didáctica de los valores en la eib. Instituto de Estudios Indígenas. Temuco, UFRO.
- Cañulef, E. (1996) Hacia la interculturalidad y el bilingüismo en la educación chilena. Temuco. Editorial Pillán.
- Caro, A. (1997) Pautas de crianza en familias mapuches rurales de la IX región, Temuco, Chile, en Nogueira, Francisca y Monteiro Jhon Con-

- fronto de culturas: Conquista, resistencia, transformacao, Sao Paulo.
- CONADI – UTEM (2008) Perfil sociolingüístico de comunidades mapuche de la VII, IX y X región. Informe de resultados.
- Carretero, M (1994) Constructivismo y educación. Buenos Aires. Edit. Aique.
- Chihuailaf, E (2010) Relato de mi sueño azul. Pehuen. Chile.
- Constitución Política de Chile. 1980.
- De Augusta, F (1903) Lecturas araucanas. Editorial Kushe. Temuco. Chile.
- Del Rincón, J (2002) Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología.
- Faron, L (1969) Los mapuches, su estructura social. F.C.E. México.
- Figuerola, V (2012), La realidad de los pueblos indígenas en Chile: una aproximación sociodemográfica para contribuir al diseño de políticas públicas pertinentes. Revista Anales, Séptima serie, N°3.
- Foerster, R (1995) Introducción a la religiosidad mapuche. Editorial Universitaria. Chile.
- Foerster R. y Vergara J. (2000), Los mapuche y la lucha por el reconocimiento en la sociedad chilena, en Castro (Ed.) Congreso Internacional. Derecho Consuetudinario y pluralismo legal; desafíos en el tercer milenio. Arica. Granada: S,D,G Elle Ediciones.
- Geertz, C. (1973) La interpretación de las culturas. GEDISA Editores.
- Geertz, C. (1989). El antropólogo como autor. PAIDOS, México.pp.37.
- Giddens, A. (1984) The constitution of society. University of California Press.
- González, J. y Hernández, Z. (2003). Paradigmas emergentes y métodos de investigación. AMARU Ediciones. Salamanca.
- Hall, G., Patrinos, A. Pueblos Indígenas, pobreza y desarrollo humano en América Latina: 1994-2004, Informe Banco Mundial, 2004.
- Hidalgo, V. (2002). Educación e Interculturalidad. En Sevilla, D; Luengo, J. y Luzón, A (2000). La escuela y sus agentes ante la exclusión social.
- Hirnas, C (2005). Políticas educativas de atención a la diversidad cultural. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú. Santiago UNESCO.
- Hobsbawm, E (1997). La invención de las tradiciones. Río de Janeiro. Paz y Tierra.
- Hopenhayn, M., “¿Integrarse o subordinarse? Nuevos cruces entre política y cultura”, en Mato, D., (ed.), Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización, Buenos Aires:

CLACSO, 2001.

Hopenhayn, M., Bello, A., “Discriminación étnico-racial y xenofobia en América Latina y El Caribe”, en Serie Políticas Sociales, N° 47, Santiago: CEPAL, 2001.

Housse, E. (1939). *Une épopée indienne. Les Araucans du Chili*. París: Librairie Plon.

Ibáñez, N (2015) La diversidad en la construcción de mundo de niños y niñas de dos culturas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales. Niñez y Juventud* (Vol. 13 no 1 ene-ju 2015).

Ibáñez-Salgado, N., Díaz, T., Druker, S & Rodríguez, M.S. (2014) La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación. *Convergencia, revista de Ciencias Sociales*. 119 (59), pp 215-240.

Latcham, R. (1924). *La organización social y las creencias religiosas de los antiguos araucanos*. Santiago de Chile: Imprenta Cervantes.

Marileo, A; Salas A., R (2010) *Filosofía occidental y filosofía mapuche: iniciando un diálogo*. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Católica de Temuco.

Mauss, M. (1979). *Sociología y Antropología*. Editorial Tecnos.

Millaleo, S. Ser o no ser mapuche o mestizo, véase online en <https://www.mapunet.org/documentos/mapuches/sermapuche-sermestizo.htm>, (26/02/2017).

Millanao, R (2002) *Lago Budi*. Relato oral.

MINEDUC (2005) *Orientaciones para comprender la implementación del Sector de lengua indígena*.

MINEDUC (2009) *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Enseñanza Básica y media*. Actualización.

MINEDUC (2011) *Orientaciones para comprender la implementación del Sector de lengua indígena*.

Molina, J. I. (1778). *Compendio de la historia geográfica, natural y civil del reyno*

de Chile. Traducción de Domingo Joseph. Madrid: Antonio de Sacha.

Noggler, A. (1972). *Cuatrocientos años de misión entre los Araucanos*. Padre Las

Casas, Temuco: Editorial San Francisco.

Ong, W. (1987) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. F.C.E., México.

Painequeo, H. (2010). *Temuco*, Relato oral.

Pérez, G (2007) Desafíos de la investigación cualitativa. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) Chile, noviembre, 2007.

Pirttijärvi, J., Indigenous Peoples and Development in Latin America, University of Helsinki, Finlandia, 1999 (traducido por Verónica Figueroa Huencho, en su ensayo “La realidad de los pueblos indígenas en Chile: una aproximación sociodemográfica para contribuir al diseño de políticas públicas pertinentes”).

Popol Vuh. Literatura Maya. (2016) Caracas. Biblioteca Ayacucho.

Pulido, R. y Prados E (1999). La investigación etnográfica como herramienta para comprender y transformar la acción psicopedagógica. Málaga.

Quilaqueo, D.; Quintriqueo, S.; Catriquir, D.; Llanquinao, G. (2004). “Kimeltuwünmew amukey ta zugu. Una didáctica para abordar conocimientos mapunche en el proceso de formación inicial en educación intercultural”. En: Grupo de Investigación, Cuatro estudios para mejorar la formación inicial docente (pp. 53-148). Temuco, Chile: Facultad de Educación. Universidad Católica de Temuco.

Quilaqueo, D (2005) Educación intercultural desde la teoría del control cultural en el contexto de la diversidad sociocultural mapuche, en Cuadernos Interculturales año 3,nº4, Viña del Mar, Universidad de Valparaíso.

Quilaqueo, D; Quintreleo, S (2007) Saberes educativos mapuche: un análisis desde la perspectiva de los kimche. UFRO. Temuco.

Quilaqueo, D (2008) Categorías de saberes educativos mapuche mediante la teoría fundamentada, en Estudios Pedagógicos XXXIV, nº 2, Valdivia.

Quilodrán Raguileo, Loreto (2016). Comunicación oral. Saltapura.

Quintupill, Erwin (2016). Comunicación oral. Saltapura

Raguileo, Martín (2016). Comunicación oral. Saltapura.

Rapiman, S (2002). Puerto Saavedra. Relato oral.

Rey, G., “Cultura y desarrollo humano: unas relaciones que se trasladan”, en Revista Digital de Cultura Pensar Iberoamérica, véase online en <http://www.campus-oei.org/pensariberoamerica/ric00a04.htm>, (01/03/2017).

Rockwell, E (2011) La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós. Voces de la educación. Buenos Aires, Argentina.

Rocckwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985,pp.45).México, DIE.

Sacristán, J (1998). Socialización: procesos de aprendizaje. Biblioteca Na-

cional Maestro.

Salas, A (1992) El mapuche o araucano. Fonología, gramática y antología de cuentos. Editorial MAPFRE, Madrid, España.

Salas, A (1996) Lenguas indígenas de Chile. Etnografía, sociedades indígenas contemporáneas y su ideología, Hidalgo, Jorge y Schiapacase, Virgilio (eds.), Editorial Andrés Bello, Santiago, 257-295.

Schultz, A. (1973). Fenomenología del mundo social. Paidós. B. Aires.

Sir, J (2002). Pewenche. Una mirada etnográfica. Ediciones del Colegio de Profesores de Chile, A.G.

Sir, J (2008) La educación intercultural bilingüe. El caso chileno. FLAPE, Foro Latinoamericano de Políticas Educativas. Buenos Aires, Argentina.

Straus, A; Corbin, J (1990) Teoría fundamentada. Universidad del Zulia, Venezuela.

Strauss, A. (2002) Bases de investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Ediciones Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Taylor, S. y Bogdan, C (1996). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. PAIDOS.

Todorow, T (2006) La conquista de América. El problema del otro. Siglo XXI, México.

Toledo, V (2006) Pueblo Mapuche, derechos colectivos y territorio, Ediciones LOM, Santiago, Chile.

Tubino, F. (2004), La impostergable alteridad; del conflicto a la convivencia intercultural, en Castro-Lucic (Ed.) Los desafíos de la interculturalidad; Identidad, política y derecho, Santiago; Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo, Universidad de Chile.

UNICEF (2011), Incluir, sumar y escuchar: Infancia y Adolescencia Indígena, Santiago de Chile.

Valdés, M. El problema de lo urbano y lo rural, véase online en https://www.mapunet.org/documentos/mapuches/urb_rur.htm (01/03/2017).

Vygotski, L.S (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona. Crítica/Giraldo.

Woods, P (1987) La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona, PAIDOS.

Zemelman, H (1992) Educación como construcción de sujetos sociales. La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política. CEAAL. México.

5.- VENEZUELA, LO EDUCATIVO Y LOS WARAOS

Eliseth Rodríguez
María Victoria Velásquez
Tomás Fontaines-Ruiz

5.1 La educación intercultural en Venezuela

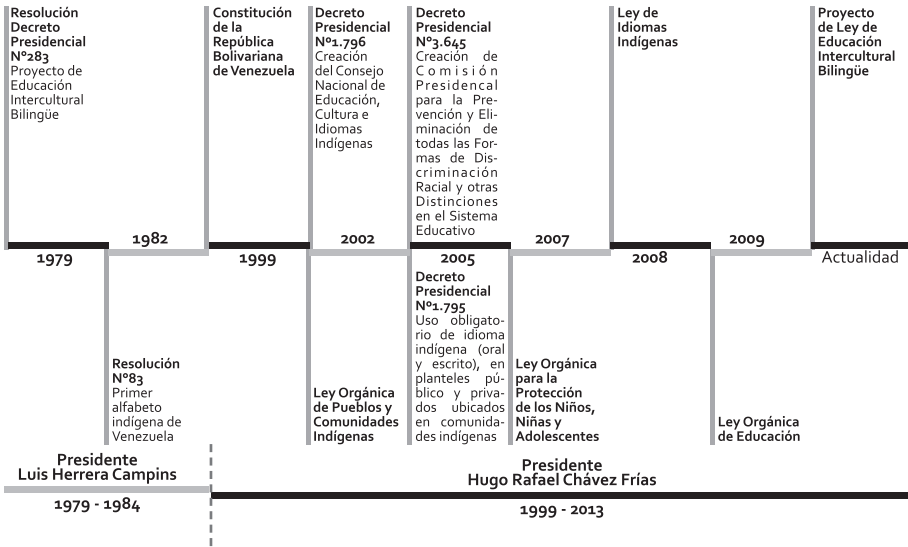
La República Bolivariana de Venezuela está ubicada al norte de América del Sur. Tiene una extensión territorial de aproximadamente 916.445 km² distribuidos entre las montañas nevadas de los andes, las planicies de los llanos, el macizo guayanés, la cuenca del río Orinoco, las densas selvas del Amazonas, y las costas del Mar Caribe. Posee una población multicultural compuesta por descendientes de culturas europeas, africanas, asiáticas y pueblos originarios representados por 41 etnias que, en conjunto, suman 724.592 habitantes (INE, 2013).

La presencia indígena obligó al país a pensar en un proyecto de Educación Intercultural Bilingüe que fue promulgado el 18 de septiembre de 1979, mediante decreto presidencial N°283 del entonces presidente Luis Herrera Campins (López, 2009). El mismo tenía carácter de obligatoriedad para todas las instituciones escolares con población indígena (Silva y Cisnero, 2011; UNESCO, 2017), favoreciendo la Interculturalidad, entendida como “... un proceso continuo de relación y aprendizaje que propicia el respeto mutuo y el desarrollo pleno de las capacidades de cada individuo” (Hernández, 2015:103). Con este acto, se generan adaptaciones curriculares y se visibilizan algunas singularidades discursivas que impulsaron los primeros alfabetos indígenas de Venezuela mediante la Resolución N° 83, del 15 de marzo año 1982 del Ministerio de Educación (ver Figura 8), en la cual se autorizan los alfabetos experimentales, conformado por seis vocales (a, e, i, o, u, ü) y 16 consonantes (ch, j, k, l, m, n, ñ, p, r, s, sh, t, v, w, y (apóstrofo), (Guerra, y Guerra, 2017; Castillo, Salazar y Lloret 2014).

La arrancada intercultural tuvo sus particularidades. En Venezuela se creyó que homogenizar lo diverso, desconociendo el poder cultural, simbólico y discursivo de lo singular era la clave para satisfacer la necesidad educativa no declarada del pueblo indígena. En este contexto, las políticas educativas llegan a parecer, en el mejor de los casos, una construcción textual que revela la promesa del Estado por educar a un

pueblo desprovisto de los saberes sociales para su integración al mundo occidental. El Estado aparece como responsable de educar a la población indígena y crea dispositivos para formar una identidad ciudadana garante de la interacción con la sociedad civil. Creemos que esta concepción reflejó su desconocimiento sobre la complejidad de los pueblos indígenas, quienes terminan introyectando el dispositivo educativo, pero no lo incorporan como agente cultural para el desarrollo colectivo. Suponemos que la escuela, en el contexto indígena, fue diseñada para formar ciudadanos que interactuaran con la sociedad civil, aunque esto representó su desidentificación cultural. Lo paradójico es que la formación obliga a dejar de ser lo que eres para convertirte en lo que no conoces.

Figura 8 Diacronía de la educación intercultural bilingüe venezolana.



Pero sin ser fatalistas, posteriormente, hay que reconocer la presencia de algunos cambios. La educación intercultural bilingüe obtiene rango constitucional a partir del año 1999. Los pueblos indígenas ganan visibilidad. La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV), en su artículo 9 declara el uso oficial de los idiomas indígenas por constituir patrimonio cultural de la nación y la humanidad. Ya para el año 2002, durante el gobierno del presidente Hugo Rafael Chávez Frías, se promulgan los decretos presidenciales N°1795 y N°1796. El primero impulsó el uso obligatorio de los idiomas indígenas en todas las escuelas públicas y privadas en áreas rurales y urbanas habitadas por in-

dígenas. El segundo instaló el Consejo Nacional de Educación, Culturas e Idiomas Indígenas como ente consultivo de las políticas dirigidas a la EIB.

En este contexto, creemos que ha habido la pretensión de un diálogo entre los saberes ancestrales y académicos para que se genere la mediación cultural entre los pueblos indígenas y la sociedad occidental. Parece que empieza a entenderse que los pueblos indígenas tienen requerimientos que difieren de los tradicionales y que las políticas públicas deben tener flexibilidad sociocultural para su implementación. La idea sería fortalecer desde el ámbito social, político, y económico la educación intercultural para generar alianzas entre comunidades indígenas y no indígenas con entes gubernamentales, universidades, institutos de investigación, y empresa privada para impulsar el desarrollo sostenible, según lo estipulado la Agenda Educativa 2030 (UNESCO, 2019), sin desconocer las particularidades de los actores y la autonomía sociocultural de los indígenas en el diseño de la geometría del poder.

Esto ha obligado a que el país transforme y adapte sus normativas para garantizar la inclusión y desarrollo de los pueblos indígenas, tal como lo establece la Declaración Universal de Derechos de los Pueblos Indígenas (2007), la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (UNESCO, 2001), y los documentos más recientemente que se centran en el desarrollo sostenible y la convivencia de diversidad de saberes y cosmovisión del mundo (UNESCO, 2015). En este sentido, la educación, además de intercultural, evidencia la condición bilingüe para resguardar la identidad de cada pueblo indígena, la conservación de su cosmovisión y por ende, de sus tradiciones. Evidencia de esto lo constituyen la promulgación de otros instrumentos normativos como la Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas (2005), cuyos objetivos pretenden: a) promover una sociedad democrática, participativa, protagónica, multiétnica, pluricultural y multilingüe, en un Estado de justicia, federal y descentralizado; b) desarrollar los derechos de los pueblos y comunidades indígenas reconocidos en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, en las leyes, convenios, pactos y tratados válidamente suscritos y ratificados por la República; c) proteger las formas de vida y el desarrollo sustentable de los pueblos y comunidades indígenas, con fundamento en sus culturas e idiomas; d) establecer los mecanismos de relación entre los pueblos y comunidades indígenas con los órganos del Poder Público y con otros sectores de la colectividad nacional y, e) ga-

rantizar el ejercicio de los derechos colectivos e individuales de los pueblos, comunidades indígenas y de sus miembros (Art. 4).

De igual manera, los derechos culturales están garantizados en la Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y el Adolescente (2007). En sus artículos 36 y 60, se destaca el derecho a la vida cultural, con libertad para adoptar sus creencias y profesión religiosa, hablar su propio idioma, y de manera particular, en el caso de los indígenas, el acceso a los conocimientos generados por su cultura y a una educación que proteja su vida cultural.

Otro signo de la transformación jurídica ha sido la promulgación de la ley de idiomas indígenas (2008) cuyo objetivo es regular, promover y fortalecer el uso, revitalización, preservación, defensa y fomento de los idiomas indígenas, basada en el derecho originario de los pueblos y comunidades indígenas al empleo de sus idiomas como medio de comunicación y expresión (Art. 1), y el reconocimiento de la educación intercultural como una modalidad destinada a educar al pueblo indígena con las respectivas adecuaciones curriculares y didácticas, según lo establecido en el artículo 27 de la Ley Orgánica de Educación (2009). En la actualidad, la Comisión Permanente de los Pueblos Indígenas para el período 2016-2020 trabaja por la construcción de la Ley de Educación Indígena, en la cual se prevé el consorcio de los instrumentos jurídicos antes señalados.

5.2 La comunidad Warao en Venezuela

Los Warao (guarauno) son una sociedad indígena de pescadores y recolectores que habitan los humedales del Delta del Orinoco a las orillas de los caños y ríos al noreste de Venezuela, principalmente en los estados del Delta Amacuro, Monagas y Sucre. Representan la segunda comunidad originaria más grande de Venezuela, con un aproximado de 48.771 habitantes equivalente al 6,73% del total de la población indígena del país, según el último censo de Instituto Nacional de Estadísticas INE, (2011). Su nombre significa, gente sobre agua o gente de embarcación o canoa (Navarro, 2009). Se estima que su aparición en el Delta del Orinoco se remonta a unos 7.500 a 8.000 años de aproximadamente, constituyéndose en una de las presencias ancestrales más antiguas de Venezuela (Wilbert, 2001).

Desarrollo económico Warao

La economía Warao ha dependido del bosque y el agua para la adquisición de los alimentos, medicinas e insumos para la manufactura. La palma de moriche (árbol de la vida) constituye la materia prima para la confección de artesanías. De manera particular, este pueblo indígena se dedica a la manufactura de bejucos o cabuyas para la elaboración de cestos y chinchorros, que luego son comercializados en las poblaciones vecinas. La elaboración de cestería y tejido de chinchorros son el principal oficio de las mujeres, siendo un atributo al momento de buscar pareja y formar familia. El moriche también es empleado como fuente de alimentación. Su fruto puede producir hasta 80 kilos de carne vegetal que además de ser una importante fuente de alimentación, es utilizado con fines medicinales para atender un buen número de enfermedades como la tos, fiebre con dolor de cabeza, vómitos, dolor de estómago, hemorragias postparto, herida profunda producida por una picadura de raya, o como medio para la esterilización voluntaria de la mujer (Wilbert, 1996). Otros rubros vegetales presentes en la dieta de los Waraos son el ocumo chino, yuca, cambur, maíz, plátanos que son cultivados por las mujeres, mientras los hombres están dedicados a la caza y la pesca (UCV, 1956).

Distribución de asentamiento

La familia Warao tiene un matriarcado extendido y sus asentamientos están ubicados a las orillas de las aguas. Sus construcciones son cuadradas o rectangulares. Están hechas de madera y moriche. Se orientan hacia el caño, y generalmente, carecen de paredes. Las cocinas están al aire libre y, curiosamente, las casas suelen tener una pista para bailar o para asambleas. También poseen chozas para las menstruantes, que según Wibert, (1996) no se hallan comunicadas con el resto (:28).

Los medios de transporte son la curiara y las embarcaciones a motor. Las curiaras son elaboradas artesanalmente, utilizando como materia prima el cedro (cedrela cf.), ceiba (Ceiba pentandra), cachicamo (calophyllum sp), siendo este último el preferido por sus implicaciones míticas. Las embarcaciones son el medio esencial para el traslado de las cosechas y para la movilización hacia otros pueblos o comunidades indígenas (Wilber W., 1996). En cuanto a su vestimenta, a comienzos del siglo XX, sus prendas de vestir fueron sustituidas por vestidos de confección propia, como consecuencia de la formación misionera. Tienen preferencia por los colores vivos y adornos llamativos de elaboración propia

(Ayala Lafée y Wilbert, 2001).

El pueblo Warao cree en la existencia del bien y el mal. Lo materializan en dos fuerzas espirituales (Hebu), relacionadas con el viento y el agua que son controladas por varias figuras chamánicas, como el wisiratu, el hoarotu y el bahanarotu (UNESCO, 2006). Tienen un sistema político llano u horizontal. En cada comunidad existe una máxima autoridad que media por el bienestar comunitario ante las autoridades locales. Esta persona es reconocida como coordinador o jefe. Generalmente es la de mayor experiencia dentro de la comunidad y goza del respeto de sus miembros para ejercer tal posición (UCV, 1956; Ayala y Wilber, 2008).

La educación de los Warao

La educación de los niños Warao se enfoca en dos vertientes (UCV, 1956; Ayala Lafée y Wilbert (2008): a) la educación para el desenvolvimiento en la comunidad y, b) la educación para el trabajo. En el primer punto, la madre es quien orienta a las niñas en actividades que tiene ver con labores de la casa, como la construcción de fogón, actividades de siembra, elaboración de alimentos, así como los oficios artesanales, confección de su propia ropa entre otras. Los padres, se dedican a enseñarle al niño las labores de construcción de curiara, corte de leña, pesca, gestión del agua, siembra, entre otras. Aprender a nadar es una de las principales actividades que deben conocer los niños, así como manipular las curiaras y trasladarse con seguridad de un lado a otro. También toma especial interés el entrenamiento de la agudeza visual para reconocer los riesgos que ponen en peligro sus vidas.

La educación sexual es abordada de forma diferente en cuanto al género. A los varones se les enseña a valerse por sí mismos para poder optar a una familia, mientras que, a la niña se le enseñan estos temas luego de la primera menstruación.

El aprendizaje de las tradiciones, cantos, danzas y ritos son de gran importancia para los Warao quienes, a menudo, acuden a sus rituales durante el desarrollo de sus actividades cotidianas (Barral 2000). La enseñanza de elaboración de instrumentos musicales es esencial en las festividades de la comunidad. También se les presta especial atención a las preferencias vocacionales por las prácticas chamánicas para los niños y la fitoterapia para niñas (Wilbert, 1996).

En los últimos años el Estado venezolano ha implementado en la educación formal o escolarizada, políticas educativas como cuidados diarios,

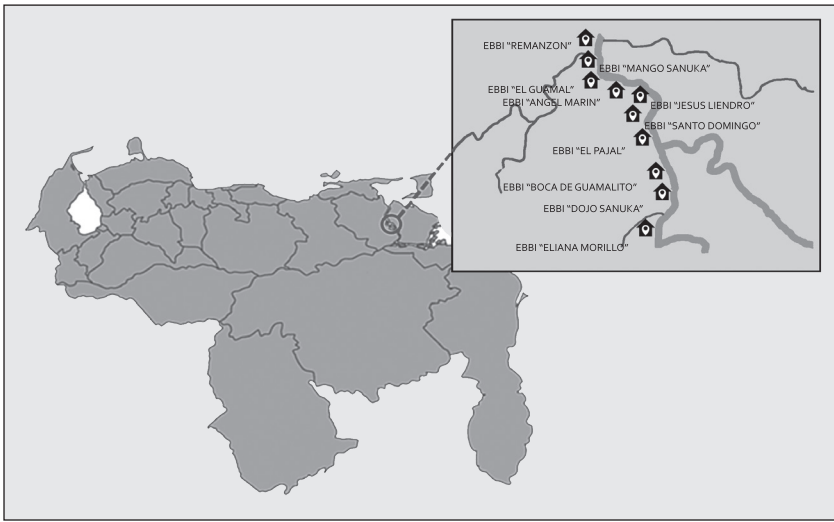
preescolares y escuelas de educación primaria. Dentro de la atención que se da en estas instituciones están los programas de alimentación que han sido de especial atención a las comunidades indígenas, constituyéndose en la principal motivación para la asistencia a clases. Adicionalmente se garantiza la posibilidad de recibir formación en su propio idioma, según lo establece en su artículo 81, la vigente Ley de Pueblos y Comunidades Indígenas.

Es importante señalar que a pesar de contar con un marco jurídico que respalda la educación intercultural bilingüe (EIB), actualmente, son pocas las instituciones de educación universitaria que brindan dentro de su oferta académica la formación docente con esta especialidad. Existen pocas experiencias de formación como es el caso de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, y la Universidad de Zulia que brindan una alternativa de formación a los profesores indígenas.

5.3 La actualidad escolar de los Warao

Para identificar la problemática de la educación en las comunidades Waraos, hicimos una inmersión en las orillas del caño Manamo, municipio Libertador, parroquia Tabasca, Estado Monagas. De manera particular, seleccionamos las poblaciones del circuito 7 de Guaicaipuro, conformado por las localidades de Las morochas, Guamalito Caño adentro, Boca de Guamalito, El Pajal, Santo Domingo, Isla de Manamito, El Cocal, El Guamal, Guamal adentro y El Remanso (ver Figura 9). Estas comunidades, según la memoria colectiva de sus pobladores, fueron constituidas hace aproximadamente 50 años, como consecuencia de la movilidad de los pueblos impulsada por la naturaleza de los Waraos y los trabajos de explotación que hiciera la Corporación Venezolana de Guayana (CVG) en una sección del caño Manamo (MSDSRBV, 2005).

Figura 9 Ubicación de las comunidades y colegios en estudio



Para definir nuestro contexto de interacción sociodiscursiva, recordemos que en la comunidad Warao la responsabilidad por la escolarización de los hijos la tienen los padres, aunque el acompañamiento y apoyo está sesgado hacia la madre. Los niños inician su formación educativa a partir de los 4 años. Se trasladan hasta la escuela, generalmente caminando, en curiara o lancha, de acuerdo con la distancia por transitar de su casa a la escuela. Las tareas de refuerzo se cumplen en la escuela con apoyo docente ya que en casa los niños se dedican a las labores cotidianas. Esta situación es una causa de deserción escolar ya que, al decidir entre la escuela y el trabajo cotidiano, la balanza se inclina por apoyar a la familia y sus labores socioproductivas.

Durante la actividad de campo, observamos que quienes están al frente de las escuelas, son lugareños con roles docentes. De acuerdo con las estadísticas de la Zona Educativa del Estado Monagas, se registran 48 docentes (ver Tabla 7), de los cuales, 15 completaron su educación primaria, 31 son bachilleres, 1 es licenciado en educación y 1 es técnico superior. Como se puede notar, la naturaleza de los datos devela una debilidad formativa que va a incidir en la poca competitividad que tiene la escuela como artefacto de preservación y mediación intercultural. Y es que al no haber docentes formados, la escuela pierde protagonismo y se convierte en una extensión de la casa sin diferenciación alguna.

Tabla 7 Población de Estudiantes y Docentes de las Escuelas Escuela Básica Bolivariana Indígena del Circuito 7 Cacique Guaicaipuro, Cacique Guaicaipuro, Caño Manamo, Municipio Libertador, Edo. Monagas.

Escuela Básica Bolivariana Indígena (EBBI)	Estudiantes			Docentes		
	Educación	Educación	Total	Educación	Educación	Total
	Inicial	Primaria		Inicial	Primaria	
EBBI "Eliaana Morillo"	11	22	33	1	7	8
EBBI "Dojo Sanuka"	19	47	66	1	2	3
EBBI "Boca de Guamalito"	12	27	39	1	3	4
EBBI "El Pajal"	37	60	97	4	9	11
EBBI "Santo Domingo"	30	78	108	1	5	6
EBBI "Jesus Liendro"	13	45	58	1	4	5
EBBI "Angel Marin"	22	90	112	1	2	3
EBBI "El Guamal"	18	48	66	1	2	3
EBBI "Mango Sanuka"	6	15	21	1	2	3
EBBI "Remanzon"	11	39	50	1	1	2
Total	179	471	650	12	42	48

Fuente: MPPE- Zona Educativa Monagas. Estadística Periodo Escolar 2017-2018. Mayo 2018.

Los docentes son conscientes de sus carentes estrategias pedagógicas. Alimentan sus contenidos de las enciclopedias de la colección bicentenario, aunque manifiestan limitaciones para contrastar la idoneidad de su transposición didáctica. A pesar de que la escuela ha recibido algunos recursos educativos, estos ya están deteriorados o simplemente ya no existen. Ubicándonos en el ejercicio microcurricular, los docentes tienen clases rutinarias y marcadas por la improvisación. No realizan eventos extracurriculares por carecer de orientaciones para ello. Los docentes reconocen la necesidad de formación y son críticos al señalar que pocas veces son convocados a capacitaciones. Indican que las autoridades educativas sólo los llaman en ocasión de presentar algún baile para un evento cultural.

La organización de las aulas es multigrado. Los niños están juntos en un mismo ambiente y se van educando simbióticamente. Como consecuencia de ello, los docentes reportaron debilidades en lectoescritura y pensamiento lógico-matemático. A nivel general, las escuelas poseen un alto índice de rezago y cuentan con muy poco apoyo por parte de los padres para las labores académicas, dado que la mayoría son analfabetas. Adicionalmente se registran escasas oportunidades de prosecución de estudios de los niños debido a que no cuentan con instituciones de educación media o diversificada en la localidad.

Ante lo visto consideramos que la escuela de los Waraos está en crisis. Los documentos oficiales diseñan una realidad que desaparece cuando la buscamos materialmente. Lo tangencial en la educación intercultural

nos dibuja una escuela en decadencia e integralmente desatendida por el Estado. Es una zona de riesgos para el futuro de las comunidades indígenas y un espacio que debe ser fertilizado para que pueda legitimarse. Es importante dejar constancia de que los problemas sociopolíticos y económicos que tiene el país en la actualidad simplemente agravan esta realidad y hace que los objetivos de formación den paso a los objetivos de supervivencia. Las comunidades están emigrando para satisfacer sus necesidades básicas. El observatorio de los derechos indígenas en su análisis sobre el inicio del año escolar 2018-2019, hablan de deterioro de la infraestructura escolar como consecuencia de la desatención estatal, el crecimiento de los ríos y las respectivas inundaciones. Se registran escuelas con paralización de actividades con antigüedad de hasta 5 años y, en definitiva, que el derecho a la educación intercultural solo es un derecho constitucional en la constitución.

5.4 Lo educativo en medio de la convulsión. Reflexiones finales

La realidad venezolana, en la actualidad, parece una historia surrealista. Hablamos de un país con grandes reservas auríferas y petroleras, y una gran desestabilización estructural, que lo ha llevado a encabezar titulares internacionales de hambre, abandono institucional, migración, necesidad de ayuda humanitaria, entre otros. La lucha por sobrevivir ocupa el interés de los pobladores en todo el país y en este contexto lo educativo es una necesidad que se cubre si alcanza el tiempo. A nivel de país se experimenta lo que reportaban las etnografías escolares en las comunidades indígenas. Ahora la deserción escolar es la consecuencia de no tener para cubrir las necesidades básicas. El tiempo del venezolano y en particular del Warao está destinado a sobrevivir y la escuela no forma parte del equipamiento.

La convulsión del país acentúa la vulnerabilidad de una comunidad que debe moverse con mayor rapidez para poder comer y afrontar las tensiones del entorno.

Esta investigación nos mostró dos mundos. El primero de ellos, lo denominamos “mundo de papel” construido por el Estado para justificar su atención institucional. En este espacio se habla de proyectos educativos indígenas y se muestran estrategias para preservar la singularidad de los pueblos, mediante la adaptabilidad del currículo y la formación constante del personal docente. Estos documentos comparten el contex-

to pragmático internacional, pero aunque parezca paradójico, mientras más se acercan al ideal educativo, más se alejan de la realidad material de los pueblos indígenas. Irónicamente hablando, están bien pensados, pero ausentemente operados.

El otro mundo que vimos refleja el esfuerzo de una comunidad por mantener la infraestructura de sus conquistas, aunque reconoce su vulnerabilidad para profundizarlas. Los actores se autodesignan y la cotidianidad los legitima. Ser docente, por ejemplo, es un acto de voluntad de poder y de reconocimiento público, antes que una obra de construcción académica. Ser escuela es una extensión de la casa. Un lugar de visita en el cual se adquieren conocimientos importantes, pero no siempre útiles para sobrevivir. Educarse es una opción a la que se accede si está disponible durante el anclaje de la curiara. En este mundo, el sentido de la educación intercultural se reduce a una invención del hombre occidental para cuidarse mientras se acerca al indígena. Es una creación que no es propia del intercambio de saberes ancestrales y que quiere aprender de este proceso para justificar su presencia.

En estas reflexiones hemos mostrado una Venezuela de contrastes e incongruencias, donde lo escrito no se parece a la verdad y lo que se vive es un mal tiempo. Lo educativo, en la representación social existe, pero parece que no es su momento. La escuela sigue allí, el docente sigue siendo reconocido por el otro como un miembro de la comunidad, que también debe luchar por vivir en un momento histórico en el que detenerse no es una opción e invertir en los intangibles, no alimenta a nadie.

En definitiva, creemos que lo educativo está en crisis y el ser Warao está en riesgo. Pensamos que es necesario esperar a que la complejidad de las relaciones humanas ejerza su acción en la resignificación del mundo que tenemos y el que construiremos.

Referencias bibliográficas

- Asamblea General de la ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos (217 [III] A). París.
- Ayala Lafée, C. y Wilbert W. (2001): *Hijas de la luna: Enculturación femenina entre los waraos*. Caracas: Fundación la Salle.
- Ayala Lafée, C. y Wilbert W. (2008). *La Mujer Warao: de recolectora Delta a recolectora urbana*. Caracas: Instituto Caribe de Antropología y Sociología de Fundación La Salle de Ciencias Naturales. Monografía 51.
- Castillo Rivero, Iris, Salazar de Silvera Leonor y Llorent García Vicente, (2014). Alfabetización en segunda lengua en las escuelas indígenas Wayuu del Estado Zulia: Currículum, políticas educativas y prácticas docentes. *Omnia* Año 20, No. pp. 71 - 85 Universidad del Zulia. ISSN: 1315-8856 Depósito legal pp 199502ZU2628.
- Barral, B (2000). *Diccionario warao-castellano, castellano-warao*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). *Gaceta Oficial* 5.453 (Extraordinaria), marzo 3, 2000.
- Decreto N° 283, Educación Intercultural Bilingüe promulgado el 18 de septiembre de 1979, mediante decreto presidencial N°283.
- Decreto N° 1795. (Uso obligatorio de los idiomas indígenas en todos los planteles públicos y privados ubicados en los hábitats indígenas). *Gaceta Oficial* 37.453, mayo 27, 2002.
- Declaración Universal de Derechos de los Pueblos Indígenas (2007).
- Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (UNESCO, 2001).
- Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas de Naciones Unidas. 2017. Los pueblos indígenas y la Agenda 2030. Disponible en <https://on.unesco.org/2HfA6Wi>.
- Guerra Velásquez, S., & Coromoto Guerra, J. (2017). Fundamentos epistémicos complejos de la educación intercultural bilingüe. *Educación Y Humanismo*, 19(33), 441-455. <https://doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2655>
- Hernández, O. (2015). Textos escolares y prácticas pedagógicas en una propuesta de educación intercultural bilingüe. *Educación y Humanismo*, 17(28), 102-118. DOI: 10.17081/eduhum.17.28.1169
- Instituto Nacional de Estadística, INE, (2013).
- Ley Orgánica de Pueblos y comunidades Indígenas (2005). *Gaceta Ofi-*

cial de la República Bolivariana de Venezuela 38.344, diciembre 4, 2005.
Ley de Idiomas Indígenas (2008). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela 38.981, julio 28, 2008.

Ley Orgánica de Educación (2009). Gaceta Oficial de la República de Venezuela 5929 (Extraordinaria), agosto 15, 2009.

Ley Orgánica para la Protección del Niño, niña y el Adolescente LOPNA, (2007).

López, L. (2009), Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas. La Paz, Plural editores.

Monsonyi, E., (2008). Indígena Venezolano en pos de su liberación definitiva. Fundación Editorial El perro y la Rana. Centro Simón Bolívar. Caracas: Venezuela.

Moreno, D., (2010) Educación Intercultural Bilingüe: una propuesta educativa en Venezuela Innovación Educativa, vol. 10, núm. 50, pp. 31-41 Instituto Politécnico Nacional Distrito Federal, México.

MSDSRBV-Ministerio de salud y desarrollo social de la República Bolivariana de Venezuela(2002): Enfoque de Etnias Indígenas de Venezuela. Hacia un sistema Integral de Calidad de Vida y Salud". Caracas. <http://www.sisov.mpd.gob.ve/estudios/13/Enfoque%20de%20Etnias%20Indigenas.pdf>

Navarro, Carmen y otros. (2009) Pueblos Indígenas de Venezuela: Warao. Venezuela: Editorial Santillana.

Resolución N° 83, del 15 de marzo año 1982 del Ministerio de Educación, en el cual se autoriza los alfabetos experimentales.

Silva Herrera, Derly y Cisneros Garbey, Susana, (2011). Acercamiento A Lo Intercultural Bilingüe En Venezuela, Vol 3, N° 28.

UCV-Universidad Central de Venezuela(1956): Los guaraos del Delta Amacuro. Informe de una investigación de campo, efectuada con fines pedagógicos, del 9 al 19 de abril de 1954. Universidad Central de Venezuela. Caracas.

UNESCO, (2001). Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. París:

UNESCO, (2006). Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. París, Sección de Educación para la Paz y los Derechos Humanos. 46p

UNESCO, (2015). Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial? París.

UNESCO, (2016). La educación al servicio de los pueblos y el planeta. Creación de futuros sostenibles para todos. París.

UNESCO, (2017). Conocimiento Indígena y Políticas Educativas en América Latina. Análisis exploratorio de cómo las cosmovisiones y conceptos culturales indígenas de conocimiento inciden, y pueden incidir, en la política educativa en la región. Santiago.

UNESCO, (2019). Conocimientos indígenas y políticas educativas en América Latina. Hacia un diálogo de saberes. Segundo Informe. Chile.

UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. 2011. La Voz de los Niños, Niñas y Adolescentes y Discriminación. [en línea] Noviembre 2011 <<http://www.unicef.cl/pdf/PPTLaVozDiscriminacion2011.pdf>> [consulta: 19 de octubre de 2015].

Wilbert, J. (1996) Mindful offamine: religious climatology of the Warao Indians. Cambridge, Mass.: Harvard University. Center for the Study of World Religions. Harvard University Press. 363 p.

Wilbert, W. (1996) Fitoterapia Warao: Una teoría pneumica de la salud, la enfermedad y la terapia. Caracas: Fundación La Salle de Ciencias Naturales, Instituto Caribe de Antropología y Sociología (Monografía 41); 655 p.

Wilbert, W. (2001). Warao Spiritual Ecology. En: Sullivan, L. y John Grim (eds.). Indigenous Traditions and Ecology. pp. 377-410. Cambridge, Center for the Study of World Religions. Harvard Divinity School. Religions of the World and Ecology Series.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BINLINGÜE EN EL PERÚ. LA EXPERIENCIA DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN DE MAESTROS BILINGÜES DE LA AMAZONÍA PERUANA - FORMABIAP

Josefa Alegría Ríos Gil
Sandra Robilliard

Introducción

La Ley General de Educación vigente en el país declara a la Educación Intercultural como parte de todo el sistema educativo en el país, es decir, debe estar presente en su concepción y en su práctica en todos los niveles, modalidades y formas.

Para implementar de manera adecuada esta finalidad que declara la Ley, necesitamos contar con docentes formados bajo esta perspectiva, por ese motivo, la formación de los docentes bilingües interculturales ha significado y continúa significando un gran reto, ya que dentro de su formación debe introducirse elementos que valoricen la multiculturalidad y el bilingüismo para que en el futuro, ya como docentes en ejercicio, favorezcan en sus estudiantes la valoración de su propia cultura y su lengua, permitiéndolos interactuar de manera competente dentro de una cultura universal y globalizada.

Bajo estas consideraciones, en la primera parte del escrito se realiza una descripción general de la nación peruana destacando su diversidad cultural y lingüística. Asimismo, se da conocer la realidad de la región Loreto, lugar en el que se desarrolla el Programa que se expone. De igual manera se abordan los antecedentes, la situación actual, identificando los avances, el marco legal y los fundamentos de la educación Bilingüe Intercultural en el país.

En la presentación de la experiencia de Formación de Maestros Bilingües en la Amazonía Peruana - Formabiap, se describe la historia de su fundación, sus características de gestión, sustentada en la coejecución entre dos organizaciones, el Instituto Superior Pedagógico Loreto – ISPL y la Asociación Interétnica para el Desarrollo de la Selva Peruana – Aidesep. Asimismo, se detalla la propuesta educativa/formativa y de qué manera se aborda las lenguas indígenas y el castellano en la formación docente.

De otro lado, se expone cuál es el papel de la investigación, indagación y recuperación de saberes previos en el proceso formativo, concebida

como el encuentro entre los conocimientos académicos con la herencia cultural de los pueblos indígenas.

De igual manera se explica la estrategia del desarrollo de la práctica preprofesional, el mismo que se sustenta en el trabajo coordinado con diversos actores sociales.

Finalmente se da a conocer las actividades que complementan la formación docente, los logros, los retos y los desafíos del programa.

6.1 Breve descripción general de la República del Perú

El Perú es una nación situada en el lado occidente de América del sur. Cuenta con aproximadamente 30.165.000 habitantes. Su extensión geográfica es de 1.285.000 Km² y limita por el norte con Ecuador y Colombia, al Este con Brasil, al sureste con Bolivia, al sur con Chile y al oeste con el Océano Pacífico.

Geográficamente el Perú se divide en tres regiones: Costa: Bañada por el océano Pacífico con playas y valles. Sierra: Zona dominada por la cordillera de los Andes. Alcanza los 6.768 msnm (22.334 pies) en la cumbre nevado del Huascarán. Selva: Zona de vegetación tropical que corresponde a la Amazonía peruana en las que se ubican las más grandes reservas naturales del país.

Administrativamente el país está dividido en 25 regiones. Cada región tiene un gobierno electo y se compone de un Gobernador y de un consejo que dirige la región por un periodo de cuatro años.

De otro lado, según informes del Banco Mundial (2019), entre los años 2002 y 2013, el Perú fue uno de los países con mayor dinamismo económico en América Latina, con una tasa de crecimiento promedio del PBI de 6,1% anual. Las convenientes políticas macroeconómicas y estructurales del país, que se han combinado con circunstancias externas propicias, han generado un crecimiento financiero significativo.

Sin embargo, entre los años 2014 y 2017 la economía se desaceleró en un promedio de 3% anual, producto de la caída del precio internacional de las materias primas, como lo hizo el cobre, principal producto de exportación del país.

La inflación promedio se ubicó en 1,3% en el 2018, muy cerca al límite inferior que señala el Banco Central. Las proyecciones del crecimiento económico son alentadoras, sin embargo, hay que considerar que también son vulnerables a impactos externos, como un ajuste de las condiciones financieras internacionales o una caída de precios de las materias primas, no obs-

tante, se espera que al 2021 el crecimiento se mantenga cercano al 4% anual sustentada en la demanda interna y en el aumento de las exportaciones.

6.2 Una rápida mirada a la diversidad cultural y lingüística del país

En el año 2017 se realizó el último Censo Nacional de Población y Vivienda, que por primera vez incluyó una pregunta para recoger información sobre la autoidentificación étnica y lengua materna. Los resultados de este censo han sido difundidos en la cartilla informativa emitida por el Ministerio de Cultura (2019), que a continuación lo presentamos de manera resumida.

Debemos empezar destacando que en América Latina somos el cuarto país en diversidad lingüística, existen 55 pueblos indígenas u originarios que hablan 48 lenguas indígenas, 4 andinas y 44 amazónicas. En ese sentido, la cartilla señala que del total de la población, el 30% (6 millones) se autoidentifica como parte de algún pueblo indígena u originario y el 4% (828 mil) como población afroperuana.

Es necesario señalar que la autoidentificación étnica es la conciencia de la identidad que tienen las personas en concordancia con sus tradiciones, costumbres, familia y antepasados, teniendo en cuenta los elementos que se escogen acentuar o revalorar de manera absolutamente personal. En el caso peruano, conlleva sentirse miembro de un pueblo indígena de la Amazonía, de los andes, de la población afroperuana, asiática o de otros grupos. (Ministerio de cultura -Cartilla Informativa, 2019:16).

Se considera pueblos indígenas u originarios a quienes tienen su origen antes del establecimiento del Estado y conservan una parte o todas sus instituciones particulares. Asimismo, son afrodescendientes los hombres y mujeres que descienden de la población africana que vinieron a las Américas dentro de las actividades del comercio esclavista entre los siglos XVI y XVIII. Están considerados como un grupo étnico que amerita especial atención debido a la situación de vulnerabilidad, invisibilidad y desigualdad estructural en el que vive.

De otro lado, entre los pueblos indígenas u originarios de la Amazonía, el pueblo Asháninka es el que cuenta con el mayor porcentaje de población (26,1%) y lo que es importante, se autoidentifica como parte de él.

A la luz de estos resultados se puede concluir que es indiscutible que

el Perú es un país pluricultural y multilingüe y que es una necesidad que el sistema educativo atienda de manera pertinente a una población tan heterogénea.

A continuación se describe de manera general la región en la cual se desarrolla la experiencia del Programa de Formación de Maestros Bilingües en la Amazonía Peruana – Formabiap.

6.3 La región Loreto

La región Loreto se encuentra ubicado en el extremo Nor Oriente del territorio peruano. Cuenta con una línea límite internacional extensa con los países de Ecuador, Colombia y Brasil. Es la región más extensa del Perú, pero también es la más despoblada. Su superficie es de 368.851.95 Km² (28,7%) del territorio nacional. Su población representa sólo el 3,2% de la población total del país, al igual que la densidad que solamente significa 2,0 habitantes por Km. 2.

Loreto se encuentra dividida en siete provincias: Alto Amazonas, Datem del Marañón, Loreto, mariscal Ramón Castilla, Maynas Requena y Ucayali; y posee 51 distritos.

Es el único departamento del país que no cuenta con conectividad terrestre a las demás regiones, siendo también una de las regiones con menor índice de desarrollo humano.

De otro lado, debe destacarse que la región Loreto también presenta altas potencialidades ya que es el menos deforestado (menos de 3%), el menos densamente poblado, el que tiene mayor número de grupos indígenas (27 aproximadamente) y el único departamento del país, tal como se manifiesta líneas arriba, que cuenta con tres fronteras. (Dourojeannie, 2013:23).

El clima de la región Loreto es tropical: Cálido, húmedo y lluvioso. Las temperaturas son constantemente altas y la media anual superior a 25° C. Las máximas absolutas son mayores de 35° C y las mínimas oscilan entre 11° y 18° C.

La variación térmica diaria es poco sensible y el calor persiste a lo largo del día y de la noche. Las precipitaciones anuales son siempre superiores a 1 000 mm³. Sin embargo, esta precipitación no está igualmente distribuida a lo largo del año y existen meses con menos de 100 mm³ de lluvias. La humedad atmosférica es siempre alta.

En la región se cuenta con una red de caudalosos y pequeños ríos,

riachuelos y quebradas que confluyen en cinco vertientes formadas por los ríos Ucayali, Marañón, Napo y Yavarí, los que a su vez van a confluir en la gran cuenca del río Amazonas, que constituye la cuenca fluvial navegable más grande del mundo y la de mayor caudal. En el año 2012 fue declarada como maravilla natural del mundo.

La selva Baja o región Omagua es parte del llamado trópico húmedo y sus suelos son de baja fertilidad por las continuas lluvias que desplazan los nutrientes orgánicos (humus) del suelo. Cuenta con varias extensiones de árboles maderables, una gran variedad entre flores silvestres y frutas tropicales. También cuenta con una gran riqueza hidrobiológica, así como también existe una gran variedad de aves y mamíferos, algunos de ellos en peligro de extinción.

Algunos datos sobre la realidad social de Loreto

Loreto, como ya se mencionó, presenta una baja densidad de habitantes, solo cuenta con el 2,0 hab/Km², 10 veces menos que el promedio nacional (21,3 hab/Km²). La población está concentrada especialmente en la provincia de Maynas, cuya capital es Iquitos, que aglutina el 41% de la población del departamento.

La población actual de Loreto sobrepasa el millón de habitantes (Tabla 8), según el último censo realizado por el INEI, siendo la población masculina ligeramente más alta que la femenina. Además de ello en la Tabla 9 se muestra que la más alta concentración de la población se encuentra en el grupo etario de 15 a 64 años.

Tabla 8 Población estimada al año 2017

DEPARTAMENTO	Población año 2017		
	Total	Hombre	Mujer
LORETO	1 059 946	552 865	506 081

Fuente: INEI 2018

Tabla 9 Composición de la población por edad y sexo

Loreto	De 0 a 14 años	Mujer	171 300
Loreto	De 0 a 14 años	Hombre	177 214
Loreto	De 15 a 64 años	Hombre	346 934
Loreto	De 15 a 64 años	Mujer	308 635
Loreto	De 65 y más años	Hombre	23 118
Loreto	De 65 y más años	Mujer	21 527

Fuente: INEI 2018

6.4 Antecedentes de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú

En Perú la interculturalidad ha sido asumida como uno de los principios rectores de la educación, cuya aspiración es garantizar la pertinencia del servicio educativo que se oferta en el país, caracterizado por su pluriculturalidad y multilingüismo. Desde esta visión todo niño, niña y adolescente tiene el derecho de formarse como persona y ciudadano/a desde su propia cultura, reconociendo y valorando a las otras culturas con las que cohabitan, además de fortalecer y desarrollar su propia lengua.

Según el Ministerio de Cultura en Perú existen cincuenta y cinco (55) pueblos originarios que hablan cuarenta y siete (47) lenguas. Estas están agrupadas en diecinueve (19) familias lingüísticas, 43 en la selva y 4 en la sierra. Tradicionalmente el sistema educativo ha tratado de responder a esta diversidad étnica, cultural, lingüística y geográfica, pero con una falta de visión holística como sociedad y sin atender de manera diferenciada a sectores vulnerables como la población afroperuana.

La primera propuesta registrada para atender la educación bilingüe en el país corresponde al año 1903, cuando el profesor Manuel Z. Camacho fundó la escuela de Utawilaya en el pueblo aimara de Platería, planteando enseñar a los niños en su propia lengua y en el castellano. Años más tarde (década de los veinte) el gran maestro José Antonio Encinas, propuso que la escuela tenía la obligación de considerar las diferencias culturales de los pueblos.

En la Amazonía peruana, con la aprobación del Ministerio de Educación, se fundó la primera escuela bilingüe denominado Instituto Lingüístico de Verano (ILV) con el evidente propósito de la enseñanza de la biblia. En 1962, el departamento de lingüística de la Universidad de San Marcos con el fin de compensar esta iniciativa desarrolló la enseñanza

del castellano como segunda lengua en la comunidad de Quinua, Ayacucho. (Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad. Propuesta Pedagógica, 2018).

Sin embargo, la formalización de la política nacional de educación bilingüe, recién se produjo en el año 1972.

Esta primera política reconoció la realidad multilingüe y pluricultural del país, señalando que “la educación bilingüe se dirige a evitar la imposición de un modelo exclusivo de cultura y a propiciar la revalorización dinámica de la pluralidad cultural en términos de igualdad”. En 1989 se avanzó en cuanto a incluir el concepto de educación intercultural, ampliando la cobertura de la educación bilingüe a los niveles de educación inicial, primaria y secundaria, mediante la promulgación de la Política de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI).

En 1991 se promulga la Política de Educación Intercultural y de Educación Bilingüe Intercultural (PEIEB) planteándose a la interculturalidad como principio regente de todo el sistema educativo, proponiendo lineamientos diferenciados para toda la población estudiantil y específicamente para los pueblos originarios. Pese al enfoque reformador de esta política, en la práctica la interculturalidad fue concebida y ejercida como un mecanismo para enfrentar la discriminación, limitándose su potencialidad como mecanismo integrador de toda la diversidad que identifica a nuestro país.

En el año 2000 se inicia el proyecto de una Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación, la misma que fue aprobada en el año 2005 por la Dirección Nacional de Educación Bilingüe (DINEBI) como “Lineamientos de Política de la Educación Bilingüe Intercultural”, entendiéndose a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como la política educativa que se orienta a formar a los estudiantes de los pueblos originarios para el ejercicio de su ciudadanía, competentes para participar en la construcción de una sociedad democrática y plural, tanto en su medio social y natural como en otros escenarios socioculturales y lingüísticos.

De otro lado, actualmente en el sistema educativo del país se conceptualiza y operativiza a la Educación Intercultural para Todas y Todos (EIT) como la política educativa *que orienta el tratamiento pedagógico de la diversidad de todo el sistema educativo de forma contextualizada, reflexiva y crítica, que busca que cada niño, niña, adolescente, jóvenes, persona adulta y persona adulta mayor del país que puedan construir identidades plurales desde la afirmación de lo propio y en relación con lo*

culturalmente distinto para el ejercicio de una ciudadanía participativa, democrática e intercultural. (MINEDU, Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe, 2018:41).

Asimismo, el Proyecto Educativo Nacional proyectado hasta el 2021, añade a la interculturalidad como eje transversal desde un punto de vista que incluya a toda la población escolar. Agrega además como política la construcción de un marco curricular nacional que oriente una enseñanza desde una perspectiva intercultural en todos los niveles educativos, con el fin de conseguir una ciudadanía intercultural e inclusiva que conozca, respete y valore las diferencias ambientales, socio culturales y de género, promoviendo el rechazo de toda circunstancia de racismo y discriminación.

En esta evolución de la concepción y la práctica de la educación intercultural es innegable que las Organizaciones No Gubernamentales - ONG han jugado un importante papel en el país ya que han contribuido en el enriquecimiento de las propuestas en el sistema educativo desde las costumbres culturales ancestrales y los lenguajes de los pueblos indígenas. También han contribuido en este desarrollo la Defensoría del Pueblo, que realizó un estudio sobre la situación de la EIB y a su vez planteó una serie de recomendaciones para mejorarla.

El Consejo Nacional de Educación (CNE) también ha aportado significativamente en la elaboración de los criterios de un buen desempeño docente, con saberes y habilidades que debe poseer un docente de EIB. Asimismo, los Gobiernos Regionales desde sus respectivos Proyectos Educativos han incluido orientaciones para la formación de docentes bilingües, el diseño de currículos nacionales con enfoque intercultural bilingüe, además de haber amparado de manera normativa el uso oficial de las lenguas indígenas en la educación y en diversos espacios públicos.

6.5 Situación actual

El Ministerio de Educación desde el año 2012 está promoviendo condiciones para que de manera consensuada se construyan los lineamientos orientadores del desarrollo de la educación intercultural para todos y todas, además de ser incluido en el currículo nacional los materiales educativos, la gestión y la práctica educativa.

En ese horizonte existe una organización y un seguimiento a las políticas educativas relacionadas con la equidad, al tratamiento de la diver-

sidad, a la población vulnerable perteneciente a los pueblos originarios y de ámbitos rurales; todas ellas orientadas al cierre de brechas educativas.

Bajo esta perspectiva en el año 2013 se ha creado una comisión intersectorial encargada del seguimiento y evaluación de metas e indicadores en los planes multisectoriales en los que participa el sector educación, en cuanto a la transversalización de los enfoques de derechos humanos, igualdad de género e interculturalidad. Sumado a la creación de esta comisión, se ha incorporado en el currículo nacional como enfoque fundamental la interculturalidad, en toda la práctica educativa.

De igual manera, como criterios fundamentales, tanto en los procesos de evaluación de directores, como de docentes, que desarrolla el Ministerio de Educación, se considera al enfoque intercultural como criterio principal, tanto en los procesos pedagógicos de aula, como en la gestión institucional, para considerarlo como un Buen Desempeño profesional.

En ese sentido, el docente debe promover un ambiente inclusivo, acogedor y colaborativo, atendiendo con pertinencia la diversidad existente en su aula, considerando las características individuales, socioculturales y lingüísticas de sus estudiantes. En cuanto a los directores de las instituciones educativas, deben promover y sostener la participación democrática de los diversos actores a favor de los aprendizajes, generando un clima escolar basado en el respeto, el estímulo, la colaboración y el reconocimiento de la diversidad.

Asimismo, se ha logrado construir de manera concertada con otros sectores del Estado y la sociedad civil, lineamientos de política de Educación Intercultural para Todos y Todas, así como un Plan de atención para una educación intercultural dirigida a niñas, niños y adolescentes afroperuanos. Otro avance destacado es la incorporación del enfoque de interculturalidad en los lineamientos de política en educación ambiental, promovida por el Ministerio del Ambiente.

De la misma forma, en el año 2012 el Ministerio de Educación en coordinación con las Direcciones Regionales de Educación (DRE) y las Unidades de Gestión Educativa (UGEL), registraron a las instituciones educativas que acogen a estudiantes que pertenecen a los pueblos indígenas y que deben brindar servicio de EIB.

En el listado de las instituciones educativas EIB están considerados no solo estudiantes que hablan lenguas originarias como lengua materna, sino aquellos que por diversos motivos han perdido el uso de la lengua de sus ancestros.

Sin embargo, de todas las instituciones empadronadas, no todas están realizando el servicio de EIB debido a que la oferta de docentes formados para desarrollar la práctica de EIB es insuficiente para atender a todos los pueblos y a sus lenguas. En ese sentido el Ministerio viene realizando esfuerzos para que gradualmente sea atendida toda la demanda que existe en el país.

Las estadísticas del Ministerio proyectan que solamente un 40% de planteles están desarrollando la práctica pedagógica EIB, con todos los componentes que deben considerarse, es decir, con docentes que conocen la cultura y dominan la lengua de los estudiantes, aplican las estrategias de EIB, cuentan con recursos educativos en lenguas originarias y en castellano, manejándolos de manera adecuada, además de realizar una gestión participativa.

Los reportes estadísticos también expresan que el 33% de instituciones educativas de inicial y primaria reciben acompañamiento pedagógico EIB garantizando un mejor servicio de la propuesta respondiendo a los escenarios socioculturales y lingüísticos en los que se encuentran. Es importante destacar que el Ministerio de Educación viene desarrollando una serie de medidas con la finalidad de garantizar el acceso a una educación de calidad, a los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, personas adultas, personas adultas mayores que pertenecen a los pueblos originarios.

En el Informe N° 174 de la Defensoría del Pueblo del año 2016, realizada entre mayo de 2014 a enero de 2016 manifiesta que se ha incrementado el número de estudiantes que han mejorado la comprensión lectora en lengua originaria:

Los resultados de las últimas evaluaciones censales muestran que los estudiantes indígenas siguen presentando los resultados más bajos de todo el sistema educativo. No obstante, se puede observar que hay una progresiva mejoría en comprensión lectora en lengua originaria. En el caso de las lenguas andinas (quechua y aymara) el porcentaje de estudiantes que han logrado el nivel “satisfactorio” prácticamente se ha duplicado, mientras que en lenguas amazónicas el porcentaje en el caso del awajún se ha triplicado y en el caso de los shipibos cuadruplicado, pero sin que en ninguno de los casos sobrepase el 22%. (Informe de la Defensoría del Pueblo N° 174. 2016:166).

Estos resultados se han logrado cristalizar como consecuencia de la

creación y aplicación de diferentes estrategias de colaboración entre el Estado y la sociedad civil, destacándose la Comisión Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (CONEIB), conformada por representantes amazónicos, andinos y afroperuanos; además de la Mesa Técnica EIB que reúne a organizaciones y expertos especializados en EIB; y el TINKUY que recoge las voces de los estudiantes indígenas y no indígenas, a quienes está destinada la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y la Educación Intercultural para Todos y Todas (EIT), correspondientemente.

Los avances más significativos son los siguientes:

Existencia de un Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe como política pública con metas, resultados, estrategias y acciones al 2021, con la perspectiva de atención creciente a todos los pueblos, lenguas y regiones.

Sistema de información que cuenta con el registro de instituciones educativas EIB, de docentes bilingües, además de tener identificadas las lenguas originarias habladas en el país.

Propuesta pedagógica de EIB que incluye materiales de calidad, innovadores y de alta demanda cognitiva, en lenguas originarias y en castellano. Hasta el 2015 han sido implementadas alrededor de cinco mil escuelas EIB.

El modelo de servicio educativo EIB contempla formas de atención diferenciadas con la finalidad de fortalecer cultural y lingüísticamente los contextos urbanos, periurbanos o rurales que lo requieran.

Los componentes elementales del servicio educativo EIB, son en primer lugar los docentes que conozcan la cultura y la lengua de los estudiantes, así como el dominio de estrategias metodológicas. La pertinencia curricular es factor primordial, los materiales educativos de calidad en lenguas originarias y en castellano; además de una gestión descentralizada y participativa del servicio educativo.

De otro lado, en la región Loreto en diciembre de 2018, bajo la asistencia técnica de UNICEF, se reunieron los especialistas de EIB de las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) de las ocho provincias de la región y funcionarios de la Dirección Regional de Educación - DRE con el objetivo de evaluar la implementación de la Política Nacional EIB en la región, arribando a las siguientes conclusiones que se detallan en el siguiente cuadro:

Objetivo	Desafío	Oportunidad
1. Acceso, permanencia y culminación oportuna (condiciones para la EIB)	<ul style="list-style-type: none"> • Cerrar la brecha de docentes bilingües por lengua originaria y nivel, asegurando una adecuada racionalización según la lengua hablada en la institución educativa. • Capacitar a los docentes intitutados que prestan servicios en EIB, y promover progresivamente su profesionalización. 	Presencia de Institutos de Educación superior -IESP con la carrera de EIB, así como institutos de investigación, el Formabiap y otros aliados con quienes se puede desarrollar una estrategia para cerrar la brecha docente.
2. Currículo y propuesta pedagógica (materiales educativos y logros de aprendizaje)	<ul style="list-style-type: none"> • Asegurar los procesos de distribución de materiales para que lleguen de manera oportuna y eficiente para cada lengua. • Promover la producción de materiales en todas las lenguas presentes en la región. • Promover evaluaciones de aprendizaje en las principales lenguas originarias de la región Loreto, además de awajún y shipibo-konibo. • Mejorar los logros de aprendizaje en comprensión lectora tanto en lengua originaria y en castellano como segunda lengua. 	<ul style="list-style-type: none"> • La Ugel Nauta perteneciente a la región Loreto ha desarrollado el aplicativo KUKA para asegurar la entrega de material educativo con un sistema de georreferenciación, reconocido por el Minedu como buena práctica, y que se puede extender a las demás Ugel de la región. • Loreto ya cuenta con evaluaciones propias en comprensión lectora y matemáticas para EBR, que han permitido mejoras en los logros. Experiencia que se puede replicar en EIB.
3. Formación docente inicial y en servicio.	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar y descentralizar la oferta de formación inicial docente, tomando en consideración la diversidad de lenguas a atender desde la región. • Extender la oferta de formación en servicio para docentes EIB. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo sostenido del Programa Nacional de Becas - PRONABEC-Loreto para lograr becarios EIB. • Aceptación en la región del soporte pedagógico Intercultural - SPI.
4. Fortalecimiento de capacidades.	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar mayores oportunidades de capacitación a los especialistas de la Dirección Regional de Educación - DRE y Unidades de Gestión Educativa Local - UGEL, especialmente en gestión territorial. • Incluir en las capacitaciones tanto a especialistas EIB como otros de EBR para una mejor atención a la interculturalidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo del PDP y de pasantías en la región. <p>Elaboración Propia</p>

A partir de estos desafíos y oportunidades que se identificaron por objetivos, la comisión determinó los siguientes desafíos regionales en la implementación de la política nacional EIB:

Cerrar la brecha de docentes bilingües por lengua originaria y nivel, asegurando una adecuada racionalización según la lengua hablada en la institución educativa.

Capacitar a los docentes intitutados que prestan servicios en EIB y promover progresivamente su profesionalización.

Asegurar los procesos de distribución de materiales para que lleguen de manera oportuna y eficiente para cada lengua.

Promover la producción de materiales en las lenguas de la región.

Promover evaluaciones de aprendizaje en las principales lenguas originarias de la región Loreto, además de awajún, shipibo-konibo y shawi (lengua con mayor número de hablantes en Loreto).

Mejorar los logros de aprendizaje en comprensión lectora tanto en lengua originaria y en castellano como segunda lengua.

Ampliar y descentralizar la oferta de formación inicial docente, tomando en consideración la diversidad de lenguas a atender desde la región, y un currículo de formación pertinente.

Extender la oferta de formación en servicio para docentes EIB.

Desarrollar mayores oportunidades de capacitación a los especialistas de DRE y UGEL, especialmente en gestión territorial.

6.6 Marco legal de la educación indígena en el Perú

La Constitución política peruana reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la nación. Asimismo, se señala que el Estado fomenta la educación bilingüe e intercultural según las características de cada zona, preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país, y promueve la integración nacional (art. 17). Sobre las lenguas habladas en el país se declara que son idiomas oficiales el castellano y en las zonas donde predominen, también los son el quechua, el aymara y las

demás lenguas aborígenes (art. 48).

En el Convenio N° 169 OIT (1989) en los artículos 26 y 28 acerca de los pueblos indígenas y tribales en países independientes, ratificado por el Estado peruano mediante Resolución Legislativa N° 26253 se establece que deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la oportunidad de adquirir una educación en igualdad de oportunidades con el resto de la comunidad nacional. Además, el artículo 28 sostiene que “siempre que sea viable deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena”.

De otro lado, la Ley General de Educación 28044, en su artículo 8, literal f, señala que uno de los principios fundamentales del sistema educativo peruano es la interculturalidad, asumiéndose como riqueza la diversidad cultural, étnica y lingüística del país, promoviendo el reconocimiento y el respeto a las diferencias. Asimismo, se fomenta el mutuo conocimiento y actitud de aprendizaje del otro, que sustenta la convivencia armónica y en intercambio entre las diversas cultural del mundo.

En el artículo 19 la mencionada ley indica que de conformidad con lo establecido en los tratados internacionales el Estado reconoce y garantiza el derecho de los pueblos indígenas a una educación en condiciones de igualdad con el resto de la población. De acuerdo con ello deben implementarse programas especiales que garanticen igualdad de oportunidades y equidad de género en todo el territorio del país, especialmente en las zonas rurales.

Asimismo, el artículo 20 de la misma Ley señala que la educación Bilingüe intercultural fomenta la estimación y enriquecimiento de la propia cultura, el diálogo intercultural y la toma de conciencia de los derechos de los pueblos indígenas, y de otras comunidades nacionales y extranjeras. Agregado a ello, se incorpora la historia de los pueblos, sus sabidurías y tecnologías, sistemas de valores, pretensiones sociales y económicas; también garantiza el aprendizaje en la lengua materna de la población estudiantil y del castellano como segunda lengua y el posterior aprendizaje de lenguas extranjeras.

Además, estipula el compromiso de las y los docentes de dominar tanto la lengua originaria del sitio donde laboran como el castellano. También afirma la participación de los miembros de los pueblos indígenas en la organización y realización de programas de educación, asumiendo gradualmente la dirección de dichos programas, preservando las lenguas

de los pueblos indígenas y promoviendo a su vez su desarrollo y práctica.

La Ley 27818 en su artículo 1 señala que el Estado reconoce la diversidad cultural como un valor y promueve la educación bilingüe intercultural en los territorios donde residen las poblaciones indígenas. Señala que para dar cumplimiento a este mandato el Ministerio de Educación diseñará el plan nacional promoviendo la participación activa de los pueblos indígenas en el planteamiento de estrategias educativas en lo que les corresponda.

Del mismo modo, en el literal c) del artículo 9 de la Ley 27558, Ley de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales, se señala como uno de los principales objetivos para lograr equidad en la calidad educativa el contar con programas de educación bilingüe que permitan la posibilidad de comunicarse en dos lenguas, apropiándose de lo más valioso de cada cultura, favoreciendo el enriquecimiento de la identidad personal y dirigiendo la atención a los elementos que discriminan a las niñas y adolescentes rurales.

Asimismo, la Ley 29735, numeral 1.2 del artículo 1, declara de interés nacional el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú, consagrando como derecho de toda persona, el de recibir una educación en su lengua materna y en su propia cultura, bajo un enfoque de interculturalidad; teniendo en cuenta que todas las lenguas originarias manifiestan una manera distinta de concebir y de describir la realidad.

Igualmente, mediante Decreto supremo N° 003-2015-MC, se aprueba la política nacional para la transversalización del enfoque intercultural que promueve un Estado que reconoce la diversidad innata en nuestra sociedad; orientando, articulando y señalando los mecanismos de acción para garantizar el ejercicio de los derechos de la población, especialmente de los pueblos indígenas y la población afroperuana, contribuyendo a la inclusión social y eliminación de la discriminación.

Además, el Proyecto Educativo Nacional (PEN) AL 2021 y el Plan Estratégico Sectorial Multianual (PESEM) establecen a la EIB como una política prioritaria del Estado, orientada a la atención de los pueblos indígenas por ser un sector poblacional altamente vulnerable.

De otro lado, en la región Loreto en el año 2018 el Gobierno Regional emitió la Ordenanza N° 16 teniendo como antecedentes la normatividad internacional y nacional respecto de la responsabilidad del Estado de reconocer la diversidad cultural del país y promover la educación intercul-

tural en las regiones donde habitan los pueblos indígenas. En ese sentido esta Ordenanza crea el Consejo Regional de Cultura de Loreto, conformada por instancias del Estado y de la sociedad civil, además de establecer políticas regionales, vinculándolas con los lineamientos nacionales.

Estas políticas, entre otros importantes lineamientos proponen impulsar y consolidar el enfoque intercultural; reconocer, valorar y proteger el aporte de los pueblos originarios; promover el conocimiento, aprendizaje, difusión y uso de las lenguas originarias amazónicas, respaldar y fomentar la investigación científica y tecnológica en materia de cultura, así como los conocimientos y saberes de los pueblos y originarios.

Finalmente, la Política Sectorial de la Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe se sustenta en los siguientes fundamentos:

6.7 Fundamento Pedagógico. Necesidad de aprender de acuerdo con la cultura y en la lengua materna y de lograr aprendizajes significativos en contextos de diversidad cultural.

La experiencia educativa en los ámbitos mundiales ha demostrado que los estudiantes alcanzan mejores aprendizajes cuando los procesos didácticos consideran principalmente el contexto ambiental, social y cultural del alumno/a, promoviendo su identidad y su autoestima. El desarrollo de estos valores redunda de manera determinante en la efectividad y en el éxito de los aprendizajes.

La sabiduría de los diversos pueblos debe considerarse como el fundamento y el punto de partida del sistema educativo básico intercultural. Para ello se requiere de un profundo conocimiento y un procedimiento particular y específico para cada pueblo o sector poblacional. Es en referencia a la sabiduría de los pueblos o cultura didáctica local que se puede comprobar cualquier contribución acreditada para mejorar la calidad de la educación.

La enseñanza de los conocimientos y prácticas de la herencia cultural de la población estudiantil, así como de su lengua originaria, sea esta como lengua materna o como lengua de herencia (en aquellas situaciones en las que por diversas razones tienen ahora el castellano como lengua predominante), promueve el sentido de pertenencia a sus familias y comunidades locales, lo que fortalece su identidad, autoestima, sentido de pertenencia y autonomía. Esto les da seguridad

y redundante positivamente en la mejora de sus aprendizajes. Un aprendizaje cultural y lingüísticamente situado contribuye a fortalecer la dimensión afectiva, que es determinante para un aprendizaje efectivo. (MINEDU, Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe, 2018:50).

Los escenarios educativos sufren una evolución significativa cuando los principales actores del sistema educativo, es decir los estudiantes, se convierten en los protagonistas de la construcción de formas democráticas y respetuosas de las diferencias culturales, de género, generacionales y de cualquier otro motivo; haciendo que toda forma de discriminación y racismo en la sociedad en que vive sea superada de manera paulatina.

6.8 Fundamentos políticos – democráticos Contribución a la construcción de una ciudadanía Intercultural y convivencia democrática.

Es fundamental que en el país exista un proyecto colectivo en el cual todos los ciudadanos se sientan representados y en este propósito la educación debe brindar a todas y todas las oportunidades de constituirse como ciudadanos que acepten de manera positiva la diversidad que caracteriza al país, valorando y respetando la pluriculturalidad y el multilingüismo.

De otro lado, la educación, por su carácter formativo, debe desarrollar en las personas la capacidad de conocer, comprender y resolver conflictos históricos, políticos, sociales y económicos, mediante el diálogo, la deliberación y la exploración de consensos, asumiéndolos como una oportunidad de crecimiento y desarrollo de valores.

El espacio educativo, y en particular la educación intercultural y la educación intercultural bilingüe permiten desarrollar capacidades y actitudes, así como adquirir conocimientos para el manejo de diversas situaciones de conflicto a través del diálogo, la deliberación y la búsqueda de consensos. (MINEDU, Política sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe, 2018:50).

Todos los pobladores del país y en particular los miembros de los pueblos indígenas necesitan una educación contextualizada que responda a su visión de desarrollo personal y como sociedad, garantizando su derecho como ciudadano y ciudadana.

Referencias Bibliográficas

- Banco Mundial. 2019. Perú: Panorama General. Recuperado de: <https://www.bancomundial.org/es/country/peru/overview->
- Consejo Nacional De Educación – CNE. 2006. Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú. Lima: CNE.
- Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la calidad de la Educación Superior Universitaria- CONEAU 2013 La acreditación en el Perú: Avances y perspectivas. Lima: SINEACE.
- Defensoría Del Pueblo. 2017. Informe Defensorial N° 174. Lima. Recuperado de: <http://www.defensoria.gob.pe/modules/Downloads/informes/defensoriales/Informe-defensorial-174-EIB.pdf>
- Domínguez, Rocío y Monroe, Javier. 2005. Sistematización de la experiencia del Formabiap: 1988-2004. (Informe). Iquitos-Lima, octubre 2004 –enero 2005.
- Dourojeanni, Marc. 2013. Loreto sostenible al 2021. Derecho, ambiente y recursos naturales (DAR). Lima.
- Gasché, Jorge. Más allá de la cultura: lo político. Teoría y práctica en un programa de formación de maestros indígenas amazónicas”. En M. Bertely Busquets y A. Robles Valle, Indígenas en las escuelas. México. Consejo Mexicano de Investigación educativa.
- Gobierno Regional De Loreto. 2018. Ordenanza Regional N° 016-2018-GRL-CR. Iquitos.
- Helberg Chávez, Heinrich. 2018 Reflexiones para mejorar la educación intercultural bilingüe. AMAZONÍA, Revista Año 5, Número 12.
- ISEP “Loreto” – AIDSESEP. 2018. Formabiap: repensando la educación intercultural bilingüe. Iquitos.
- ISEP “Loreto” – AIDSESEP. 2014. Formabiap: Lineamientos curriculares diversificados de formación magisterial en la especialidad de Educación Primaria Intercultural Bilingüe. Iquitos.
- ISEP “Loreto” – AIDSESEP. 2010. Formabiap: Lineamientos Curriculares de Formación Docente en Educación Inicial Intercultural. Documento de Trabajo. Manuscrito. Iquitos.
- ISEP “Loreto” – AIDSESEP. 1998. Formabiap: Programa Curricular Diversificado de Educación Primaria Intercultural Bilingüe para los Pueblos Indígenas Amazónicos. Iquitos.

ISEP “Loreto” – AIDASEP. 1997. Formabiap: Lineamientos curriculares. Formación Magisterial en la Especialidad de Educación Primaria Intercultural Bilingüe. Iquitos.

MINEDU – DIGEIBIR. 2013. Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad. Propuesta Pedagógica. Lima.

MINEDU. 2018. Política sectorial de Educación Bilingüe Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe. Recuperado de: file:///D:/DS%20006-2016%20POLÍTICA%20EI_EIB_DC.pdf

Ministerio De Cultura. 2019. Cartilla Informativa. Recuperado de: <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Cartilla%20informativa%20AILI%2023.05.19.pdf>.

Trapnell, Lucy y Neira, Eloy. 2006. De la cutipa a la ikara. La experiencia del Formabiap 1988-2006. (Informe). Iquitos.2006.

Trapnell, Lucy y Neira, Eloy. 2004. Situación de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú (Informe de consultoría). Lima. Junio de 2004.

Zúñiga, Madeleine y Gálvez, Modesto. 2002. “Repensando la educación bilingüe intercultural en el Perú: bases para una propuesta de política”. En Fuller, Norma (ed.) Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2002.

EPÍLOGO

Sylvia Catharina van Dijk Kocherthaler³⁶

“Yo siempre quería alzar la voz, para que no nos discriminen y nos ayuden a conservar nuestras culturas”. Natalia Lizeth López López³⁷

Presentar las realidades educativas de los pueblos originarios en países latinoamericanos es un reto. A partir la valiosa información presentada en esta obra, en este epílogo se problematiza la configuración de los planteamientos, dilemas, obstáculos y oportunidades en las propuestas y realidades de la política pública para la educación intercultural y bilingüe de las naciones aquí incluidas: México, Colombia, Chile, Venezuela y Perú.

Con la finalidad de no perder la perspectiva histórica del tema que nos ocupa quisiera empezar por recordar que antes del siglo XX las naciones de este continente en sus políticas públicas ignoraron la existencia plurilingüe, pluricultural y multiétnica de sus habitantes.

El antecedente colonial común en Latinoamérica marcó el sometimiento y la integración de los pueblos originarios a una nueva cultura y a la lengua española mediante la fuerza; proceso que fue acompañado desde su origen por esfuerzos educativos de misioneros religiosos por “civilizar” y “salvar las almas” de los individuos que poblaban estas tierras. Desde su perspectiva hegemónica había que liberar a estos pueblos de su ignorancia y atraso, a la vez, que se despojaba a los habitantes de sus tierras fértiles en los valles y de las riquezas minerales de sus montañas. Se trató de someter a los pueblos originarios para usar su mano de obra en las haciendas y minas, y se requería que trabajaran de manera diferente a la conocida por ellos y bajo esquemas de opresión y explotación. Quienes no se sometían fueron expulsados a montañas y tierras inhóspitas donde conservaron sus prácticas ancestrales y adaptaron sus conocimientos con la finalidad de lograr su supervivencia en lugares donde esto es mucho más difícil. La consecuencia fue su aislamiento y

36 Correo electrónico: sylviavd@ugto.mx; dijkhoog@prodigy.net.mx Profesora Normalista, Licenciada en Lengua y Letras Hispánicas por la UNAM, Maestra en Lengua y Letras Españolas con especialidad en Enseñanza del Español como Segunda Lengua por la Universidad de Amsterdam, Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Estancias postdoctorales en Educación por Competencias e Innovación Curricular en la Universidad de Wageningen.

37 Niña indígena nahua-otomí

la pauperización en todos los sentidos. Sin embargo, pudieron crear una gran resistencia y, sobretudo, protegieron de la depredación ambiental grandes extensiones territoriales (20% de la superficie nacional en México y casi 30% de la misma en Colombia). Los colonizadores también se dedicaron a invalidar los conocimientos ancestrales de manera sistemática, lo que provocó la pérdida de muchos saberes.

Después de la independencia de la Corona Española, los grupos libertarios de los países latinoamericanos, dominados por mestizos y criollos, siguieron con las mismas políticas y, en muchos casos, como el chileno que se documenta en esta obra (p. 300), desconocieron los acuerdos logrados por pueblos originarios con la Corona. Así los mestizos y migrantes europeos del siglo XIX terminaron arrebatando los territorios a los pueblos mapuches, obligándolos a sobrevivir en ciudades y pequeñas comunidades rurales sin tierras.

Desde la perspectiva de los colonizadores y sus herederos, los pueblos originarios han sido y todavía son un obstáculo para el desarrollo y el progreso, pues siempre ha sido difícil introducirlos a las lógicas del pensamiento occidental o dominarlos para convertirlos en personas útiles al sistema en turno. Sus estrategias de resistencia y supervivencia son múltiples.

Desde mediados del siglo XX, en muchos países de este continente, incluyendo Canadá y Estados Unidos de Norteamérica, las prácticas depredadoras y extractivas de la cultura occidental han encontrado resistencia por parte de los pueblos originarios. Actualmente, en México son motivo de conflictos fuertemente reprimidos: el robo del agua a los pueblos yaquis para la zona industrial de Hermosillo, la defensa de las semillas ancestrales del maíz frente a los híbridos y transgénicos de empresas multinacionales, las concesiones mineras canadienses del 10% de la superficie territorial del país durante el régimen de Calderón, las presas en Jalisco, los parques eólicos en el Istmo, el tren Maya en el sureste, por mencionar unos cuantos.

La respuesta más eficaz a las prácticas de resistencia de los pueblos y a estos conflictos abiertos ha sido la escolarización de la población infantil. La educación pública en todo occidente promueve de manera sistemática, a partir del currículo oculto, los valores del progreso: la primacía del estatus económico de las personas y del crecimiento del producto interno bruto de las naciones; el desarrollo medido con indicadores del “tener” acceso a: un buen ingreso monetario, servicios, años de

escolaridad, infraestructura sanitaria occidental; el valor del desarrollo individual por encima de los intereses colectivos, entre otros. Además, promueve el imaginario de que la vida urbana es mejor a la vida rural, por lo que se han introducido a las comunidades rurales e indígenas la vivienda urbana, el drenaje, las redes de agua potable como indicadores del progreso. Un modelo rural serían sanitarios compostadores, cisternas de captación de agua pluvial, viviendas modernas con materiales naturales de la región, entre otros.

¿Cómo se ha procedido en este proceso de colonización del pensamiento de los pueblos originarios, que inició hace más de quinientos años, en el siglo XX? Esta obra nos hace un buen recuento y análisis de las políticas educativas de Estado promovidas en los diferentes países presentados y ejemplifica, con la caracterización de algunas etnias, cómo se ha concretado su implementación.

Como expresaron los investigadores en este libro, el primer paso en la política pública ha sido el reconocimiento y la visibilización de los pueblos originarios que inició en algunos países a principios del siglo XX y que culmina con el reconocimiento constitucional de la conformación pluriétnica, pluricultural y plurilingüe de las naciones. En México en 2014 se modificaron los Artículos 2º, 3º, y 4º de la Carta Magna en los que se reconoce su composición pluricultural; en Colombia en 1991, (p 193); en Chile sólo existe una Ley indígena desde 1993 (p 297); en Venezuela la educación intercultural bilingüe adquiere rango constitucional en 1999, (p. 381); en Perú se establece la Educación bilingüe en 1972 y la Educación bilingüe e intercultural en 1989 (p. 352 y 353).

El reconocimiento constitucional de la composición pluricultural y plurilingüe en los países es una respuesta y concesión a la creciente visibilidad, a las reivindicaciones de los pueblos originarios y a la emergencia de los conflictos entre estas poblaciones y los gobiernos hegemónicos. Desde los años de 1970 hasta inicios del nuevo milenio este reconocimiento se ha ampliado en los países por presiones locales e internacionales.

Durante este periodo el espíritu del tiempo en occidente se caracterizó por la profundización de las democracias que, a la vez, se han visto amenazadas por regímenes autoritarios y golpes de Estado en Latinoamérica, últimamente, en su modalidad blanda a través de las redes sociales, los fraudes electrónicos en las elecciones y la judicialización de la política, entre otros.

La lucha por los derechos humanos, de las mujeres y los discapacitados que son más bien individuales y por los derechos colectivos de niños, trabajadores, migrantes y pueblos originarios han dominado las disputas políticas y los discursos públicos nacionales e internacionales. Estos esfuerzos por la igualdad social ocuparon los corazones y las mentes de los ciudadanos que se empezaron a empoderar a partir de la Revolución Francesa. Procesos que se han visto interrumpidos en su continuidad por las crisis económicas que azotan a las poblaciones de manera cíclica y los conflictos armados. Sin embargo, en la segunda mitad del siglo XX las ciudadanías nacionales pasaron por alto la creciente invasión de las empresas multinacionales y de los grupos financieros que se han apoderado de las principales decisiones políticas de Estado, sin el conocimiento pleno, ni el consentimiento de sus poblaciones. Las empresas y diferentes gobiernos hicieron acuerdos en aras del “bienestar económico” que han resultado en una profundización de las desigualdades en el mundo entero, pero con mayor crudeza en Latinoamérica. Mientras esto sucedía de manera silenciosa (Hertz, 2002). Estos grupos hegemónicos establecieron un discurso de la “Era del conocimiento” como elemento decisivo en el progreso y en el crecimiento económico de las naciones. Se referían al conocimiento científico y tecnológico que se genera en las universidades (la mayoría subsidiadas por los gobiernos) y que se vinculan a las empresas. Este discurso le dio fuerza e impulso al derecho colectivo a la educación en el mundo entero, a partir del cual todas las naciones se han visto comprometidas en llevar la escuela hasta el último rincón del planeta.

Los y las investigadores/as que participan de esta obra colectiva visibilizan el largo y difícil proceso de establecer políticas educativas que incluyan a las poblaciones pertenecientes a las etnias de sus países. Las políticas han tratado de integrar a la población indígena al desarrollo hegemónico mediante la castellanización a los pueblos originarios; primero en internados y escuelas rurales como fue en el México posrevolucionario y unas décadas después en los demás países. Ante las dificultades de tal cometido, se reconoció que sólo a partir de la lengua materna sería posible involucrar plenamente a niños y niñas monolingües de los pueblos indígenas. De esta manera, se instituyeron las escuelas bilingües y fue necesario involucrar a maestros pertenecientes a estos grupos lingüísticos. Esta reivindicación de los pueblos originarios fue un primer paso para conservar en manos propias la educación de las nuevas ge-

neraciones. Sin embargo, como lo expresan maestros indígenas cuyas voces se recogen en uno de los estudios de caso presentado por nuestros colegas colombianos, la escuela sigue siendo una de las "...cosas del blanco y lo manda el Ministerio" (p.271), es decir, una imposición de los gobiernos en turno.

No todos los pueblos tienen esta conciencia de manera explícita, ya que, sobre todo en los casos de México, Perú y Chile donde los impactos de las políticas neoliberales han devaluado los productos agrícolas y artesanales; los pueblos carecen de tierras fértiles suficientes para su sobrevivencia digna y cuyos gobiernos han desplegado esfuerzos más consistentes de incluir a la población indígena a las escuelas, la colonización del pensamiento³⁸ ha avanzado y, actualmente, los pueblos originarios reivindican el derecho a la educación, sin que hayan podido develar el efecto colonizador de las escuelas en las nuevas generaciones.

La falta de recursos para establecer las escuelas en las comunidades indígenas y para formar a los docentes es un fenómeno común en todos los países aquí presentados y la consecuencia es el rezago educativo. Los pocos materiales traducidos mantienen los contenidos del currículo hegemónico nacional y no incorporan conocimientos ancestrales de los pueblos a los que pertenece la población infantil atendida. Finalmente, lo que se busca es su integración a la cultura hegemónica nacional. El resultado de estas políticas educativas ha sido que las nuevas generaciones de los pueblos originarios, aunque precariamente educadas, adquieren los elementos mínimos necesarios para migrar en búsqueda del sueño occidental urbano a las grandes ciudades de sus países o del sueño americano hacia Estados Unidos de Norteamérica. Ejemplo de ello son grandes grupos de indígenas maya, zapotecos, mixtecos y nahua que tienen núcleos significativos de población que residen en Nueva York, Chicago, Los Ángeles y en otras ciudades del Norte. Como son bilingües, tienen facilidad para aprender un tercer idioma (el inglés) y con ello tienen una ventaja competitiva sobre otros migrantes hispanos.

Ahora bien, analicemos el fenómeno del rezago educativo reportado para los cinco países en esta obra. El rezago educativo se mide por el número de años escolares concluidos y por los resultados de las pruebas estandarizadas, promovidas por la OCDE (Organización para la Coope-

38 Como aclaró Franz Fanon (1952) en su obra *Peau noire, masque blanche*, el oprimido y sometido se identifica con el opresor y como consecuencia empieza a desarrollar una conciencia colonizadora en su propio detrimento.

ración en el Desarrollo) como las adaptaciones de PISA en los diversos países o ENLACE y EXCALE en México.

Como se reporta para Venezuela en esta obra y, en menor medida para los demás países, el abandono escolar se da cuando la asistencia a la escuela es incompatible con la incorporación de los niños y niñas en las tareas comunitarias que aseguran la supervivencia de sus pueblos. Y, en mi experiencia con los pueblos indígenas y campesinos mexicanos, también ocurre, aunque en menor medida, como respuesta a una oferta educativa que no les hace sentido a los niños y niñas. Prefieren incorporarse a las tareas cotidianas con sus familias, donde sienten que aprenden más.

¿Qué es lo que se valora en los exámenes estandarizados a nivel nacional e internacional? La comprensión lectora, las habilidades lógico-matemáticas y la capacidad de análisis de acuerdo a los paradigmas vigentes en la Ciencia, todo, además, en una segunda lengua para los niños, niñas y adolescentes de los pueblos indígenas. No se incorporan la comprensión lectora de los tejidos, de las plantas medicinales, del clima, de las características del suelo, de los astros, de las nubes, de los volcanes. Lecturas que los pueblos ancestrales dominan, pero que son invalidadas por los paradigmas vigentes en las escuelas y, por lo tanto, se están perdiendo. La lógica racional de occidente es la única que se examina, y se omite la lógica mítica, simbólica y hermenéutica de los pueblos originarios. La capacidad analítica se requiere para resolver los problemas que se presentan en esos exámenes y se omite la capacidad sincrética y hermenéutica de los saberes ancestrales. Por lo anterior, el rezago educativo no es un parámetro para valorar los aprendizajes de las nuevas generaciones de los pueblos originarios, ya que sólo miden el nivel de aculturación logrado por el sistema público de educación en los niños, niñas y adolescentes indígenas. Esto lo señalan de alguna manera los profesores indígenas mexicanos que ante las políticas nacionales de evaluación reclaman otro tipo de exámenes como reportan autoras en este libro (p. 164).

A partir de la incorporación de profesores bilingües en todos los países ha iniciado un diálogo tímido y superficial en torno a la necesidad de diseñar currículos interculturales, en los que ambas culturas sean tratadas con el mismo peso, con la misma carga curricular en tiempos y en importancia, con metodologías propias de ambas culturas para promover el aprendizaje de las nuevas generaciones. Sin embargo, como la escuela es “cosa del hombre blanco” estos esfuerzos siguen dominados

por intelectuales occidentales que tienen buenas intenciones pero que, difícilmente, podrán establecer un auténtico diálogo horizontal entre la cultura dominante y las culturas subalternas. Se hace un esfuerzo por incorporar a los maestros indígenas bilingües en la elaboración de propuestas, pero estas deben caber en el marco de pensamiento de la escuela vigente en los planes nacionales.

En Perú, a partir de 2012, se ha iniciado un proceso de búsqueda de consensos para los programas educativos interculturales, incorporándolos a toda la población y no sólo a la población originaria. Sin embargo, la colonización del pensamiento de los profesores indígenas se hace patente cuando señalan que el currículo es exigente en términos cognitivos, en ambos idiomas (p.358). El pensamiento ancestral no prioriza la cognición por encima de los saberes que nos permiten sentir, conectarnos con, dialogar y ser Uno con la Madre Tierra.

Es tiempo que los educadores descubran e imaginen las posibilidades de escuelas abiertas a la comunidad: periodos en las bancas escolares, y tiempos dedicados a la elaboración y lectura de tejidos, a la fabricación de la alfarería, a la siembra sustentable, a caminar por los bosques, ríos, montañas y desiertos que conforman sus territorios, aprendiendo a sentir la energía de la tierra, las fuerzas magnéticas que se concentran en ciertos lugares, a llamar la lluvia, a comunicarse con los volcanes, como parte del currículo.

Con la excepción del Perú, como plantean las investigadoras mexicanas: “Las políticas y los programas se realizan desde la cúspide y con la lógica de la población mestiza, por lo que con una forma de ser y pensar se piensa y planea para otra forma de ser y pensar” (p.166). Nos encontramos ante un obstáculo epistémico como bien señalan los investigadores colombianos (p 272) en esta obra.

De este reconocimiento del estado de las cosas, surge un paradigma emergente en torno a la construcción de la interculturalidad en la educación, que se vincula al esfuerzo de convertir las escuelas en espacios de emancipación³⁹ en lugar de que se constituyan en el brazo suave de la aculturación que sigue siendo una forma blanda de dominación, explotación y exclusión.

En México, oficialmente, los parámetros curriculares para la construcción de escuelas interculturales y bilingües se desarrollan en 2008

39 Como lo planteó el educador brasileiro Paulo Freire en sus más de 20 obras y cientos de conferencias.

como señalan las colegas mexicanas en este libro. (p. 153). Si bien hay una propuesta de incluir a partir de la lengua, la cultura y los valores propios de la misma, ésta no tiene un carácter emancipatorio en el sentido epistémico, ya que se plantea el aprendizaje en las aulas al estilo occidental (p. 154).

En Colombia el discurso oficial sí se vincula al empoderamiento general de las comunidades y contempla la tierra, la cultura y la educación como una tríada constitutiva de las reivindicaciones de los pueblos originarios. En consecuencia, las prácticas de algunos docentes han iniciado la configuración de escuelas que asumen un “mestizaje decolonizador que obliga al reconocimiento de la diversidad y la interculturalidad” (p.274).

En Chile, los planteamientos de política pública con débiles y los autores sustentan que “permanece invisibilizado, homogenizado y desconfigurado el “sujeto indígena”, resumiendo su participación a la de “sujeto beneficiario”, receptor de recursos, cuyas problemáticas son homologables a las de la población general”(p.319).

En Venezuela mediante decreto presidencial se inician los esfuerzos para una educación Intercultural bilingüe en 1979, sin embargo, los débiles esfuerzos se han visto comprometidos por la crisis generalizada en el país que afecta de manera más fuerte al sector educativo intercultural y bilingüe, así como a los pueblos indígenas en general (p. 351).

En Perú, sin duda el país con los planteamientos más sólidos para una política pública generalizada y descentralizada de la Educación Intercultural, ha emprendido el reto de un multi-diálogo constructivo con los actores en las escuelas y con quienes apoyan los procesos como Organizaciones Civiles y Universidades participantes. Cuentan con un plan iniciado en 2012 que culmina en 2021 y ambicionan contar con material de alta calidad en las lenguas originarias y en el castellano. La pertinencia curricular, así como la atención a la capacidad de los docentes, tanto en su lengua materna como en formación didáctica, son elementos a resaltar en la estrategia peruana (pp 357 y 358).

Como se observa esta reseña problematizadora de las realidades presentadas y analizadas por diversas académicas y académicos latinoamericanos, hay muchos retos por delante.

Los pueblos originarios han resistido a 500 años de políticas colonizadoras y han sufrido una creciente exclusión de sus territorios lo que ha causado el deterioro cultural y de bienestar de las poblaciones. El

modelo de desarrollo de Latinoamérica es totalmente occidental dada la primacía que se da siempre al crecimiento económico sin fin, mediante la explotación y extracción de los productos naturales y que se fundamenta en el esfuerzo y las capacidades individuales de quienes lideran empresas, servicios, comercio, cultura. Este paradigma es opuesto al de los pueblos originarios que conciben el bienestar a partir de procesos productivos y económicos circulares y cíclicos, vinculados a una relación respetuosa, amorosa y armónica con la Madre Tierra. Estas maneras de estar en el mundo son casi irreconciliables. Sin embargo, para la supervivencia de la humanidad son precisamente estos conocimientos ancestrales, que nos dan acceso a otra manera de estar en el mundo, los que podrán dar respuesta a las enormes problemáticas ambientales y de extinción masiva que enfrenta nuestro planeta⁴⁰.

A ambas concepciones filosóficas se corresponden propuestas educativas. En los modelos occidentales el referente para el niño es su propio desarrollo que se da a partir de sus aprendizajes que se adquieren, ya sea por repetición e imitación o por una construcción propia, en un recinto que se crea exprofeso para ello y que se desvincula de la comunidad a la que pertenece. En los modelos de los pueblos originarios los referentes son relacionales y múltiples, pues el niño se incorpora desde edades tempranas a la vida comunitaria y aprende haciendo. Los abuelos y demás familia extendida comparten saberes con las nuevas generaciones.

En occidente el niño se incorpora al mundo laboral a partir de sus certificaciones escolares que justifican desigualdades sociales y económicas por la valoración diferenciada que se da a diversas profesiones y quehaceres. Los pueblos indígenas incorporan a los niños desde pequeños, amplían sus responsabilidades paulatinamente y fomentan la búsqueda de sus “dones” para colaborar y enriquecer al colectivo dentro de una división estricta de actividades propias por género.

¿Cómo construir la interculturalidad cuando el intercambio de saberes parte de maneras tan diferentes de estar en el mundo y de concebir el lugar de las personas en el universo y en las sociedades?

40 Para muestra de botón, recomendando los mensajes de tres niñas que desde el corazón llaman a un cambio radical en el mundo, ya que plantean cada una a su manera la necesidad de sentirnos y comprendernos como Una humanidad en el mundo y en el universo.

Severn Cullis Suzuki, originaria de Vancouver, Canadá. 1992. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=n6yVTSReTQ4>

Natalia López López, originaria de Veracruz México, 2013. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=n6yVTSReTQ4>

Greta Thunberg, originaria de Estocolmo, Suecia, 2019. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=_pnDwRHeuD8

Es más fácil comprender y describir grandes obstáculos epistémicos que encontrar formas de conciliar maneras diferentes de hacer en la educación, donde haya espacio para las visiones que conforman nuestros pueblos diversos. .

Las teorías de la interculturalidad partieron de un intercambio entre diferentes culturas occidentales, que al menos, en lo fundamental, compartían formas de estar en el mundo. Cuando se empezaron a pensar formas de dar vida a la educación intercultural con integrantes de los pueblos originarios, no se comprendieron los obstáculos epistémicos y tampoco la realidad del poder desigual a partir del cual se dialoga. La invención de la escuela, como institución en la que se recluta y encierra a los niños y niñas cada vez por periodos más prolongados de su vida, es un invento occidental que sirve a su visión del mundo y a sus intereses.

Por lo anterior, la auténtica interculturalidad, desde un diálogo horizontal, debería partir desde pensar si la escuela es el mejor espacio para formar a las nuevas generaciones o no; y, en caso negativo, pensar en las alternativas.

Con las políticas del miedo y el incremento de la violencia social y criminal, sobre todo en países como México y Colombia, actualmente, las escuelas se cierran cada vez más y se encierran en sí mismas, obstaculizando aún más, que en décadas anteriores, la permeabilidad entre escuela y comunidad. En la tradición de la escuela moderna los profesores no quieren injerencia de los padres de familia y mucho menos de otras personas de la comunidad. Últimamente, se ha querido fomentar la participación de los padres pero desde la lógica escolar delegando en ellos parte de las responsabilidades que antes asumía el sistema escolar, como son mantenimiento, supervisión y corrección de tareas, entre otros.

Estas prácticas contrastan con la educación indígena en la que la comunidad es la instancia formadora y educadora de las nuevas generaciones. Los nidos de lengua, promovidos en Oaxaca, México (Meyer y Maldonado, 2010), La Escuela Zapatista en Chiapas, México (Baronet, 2010) y la trayectoria de la Escuela Primaria “Miguel Hidalgo”, en Guanajuato, México. (Rivera & van Dijk, 2017) son ejemplos donde se ha retomado a la comunidad como espacio formador en propuestas interculturales construidas desde las bases y en la vida cotidiana escolar.

Otro aspecto que requiere de un diálogo profundo, por las grandes diferencias culturales, es cómo pensar en la participación de las nuevas generaciones así como en las diferencias de participación por género.

En otras palabras, la educación intercultural no puede ser, únicamente, la incorporación en el modelo escolar occidental de la lengua y la cultura concebida en sus manifestaciones artesanales y rituales.

¿Qué ha sucedido en los esfuerzos por conservar las lenguas originarias?: se les ha dado un tratamiento occidental. A la lengua indígena, que ha sobrevivido principalmente en una tradición oral, se le inventa un abecedario, una ortografía y una gramática, se escribe y en su aprendizaje se valora a los niños por la comprensión lectora de las grafías, desvinculadas del sentido profundo de una lectura compleja de nuestro entorno y nuestra existencia en él, como se hace en las tradiciones ancestrales de los pueblos de este continente. No se aprende a leer en la lengua a través de símbolos, tejidos y formas en ejercicios hermenéuticos del entorno natural y social, que le dan sentido al uso de las palabras para nombrar el mundo tal y como se concibe en su cosmovisión.

La verdadera ecología de saberes como la plantea De Souza (2010) es más fácil de pensar en términos abstractos y occidentales, que de ponerla en práctica en propuestas de educación intercultural para la formación de las generaciones jóvenes.

Lo que se observa es la inclusión de ciertos elementos como la lengua y algunos saberes cognitivamente aprehendibles a los sistemas escolares occidentales. Es una integración, un esfuerzo más por lograr la aculturación de los pueblos indígenas a las formas de pensar y de hacer dominantes y hegemónicas.

¿Será este esfuerzo de las políticas públicas para una educación intercultural y bilingüe el esfuerzo más eficaz para occidentalizar e incorporar de manera definitiva a los pueblos originarios de nuestro continente en los modelos de desarrollo vigentes?

Con esta pregunta en la cabeza invitamos a los lectores de esta obra a que formen su propio criterio sobre la valía y los impactos esperados de los esfuerzos de nuestros gobiernos en las últimas décadas, en las que se ha impulsado la Educación Intercultural y Bilingüe para los pueblos originarios que habitan los territorios de nuestras naciones cada día más despojados de su Madre Tierra.

Referencias

Baronet, B. (2010). “Zapatismo y educación autónoma. De la rebelión a la dignidad indígena” en *Sociedade e Cultura*. Vol. 13. Núm 2 Julio-diciembre PP 247- 258 UniversidadeGederal de GoiásGolania. Brasil.

De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: EdicionesTrilce.

Hertz, N. (2002) *The silent takeover: Global Capitalism and the Death of Democracy*.

UK: Arrow Books

Meyer L. & B. Maldonado eds.(2010) *New World of Indigenous Resistance*. Noam Chomsky and Voices from North, South and Central America. San Francisco, CA.: City Light Books.

Rivera, B. y S. van Dijk (2017) “Prácticas interculturales en una escuela primaria bilingüe otomí en Guanajuato, México” *Memoria del XXI Congreso Alas*, Uruguay, 2017 No. 2077 Disponible en <http://alas2017.easyplanners.info/opc/?page=listadoCompleto>

CONCLUSIONES

José Arles Gómez Arevalo⁴¹

Una vez finalizado el recorrido por esta obra colectiva, denominada Políticas para la educación y formación de los profesores indígenas. El caso de México, Chile, Colombia, Perú y Venezuela, en la que varios equipos de docentes investigadores a lo largo y ancho de la geografía del continente latinoamericano han expuesto sus análisis y estudios, se extraen algunas conclusiones que pretenden ser más un punto de partida que de llegada en el análisis de los temas expuestos, a la vez que pueden constituirse en referentes para futuros trabajos que de múltiples maneras aborden los mismos o similares argumentos.

La primera conclusión es que de entre los múltiples problemas que enfrenta la educación y formación de profesores indígenas en México, Chile, Colombia, Perú y Venezuela, respecto al contexto educativo latinoamericano, está el relativo a la formación y permanente actualización de los mismos en materia pedagógica, didáctica, cultural y epistemológica. Ante la poca presencia de instituciones formadoras de maestros para el medio indígena en nuestros países latinoamericanos, se deben crear estrategias efectivas para preparar a los futuros maestros indígenas, teniendo presente estándares de alta formación científica y académica, de tal manera que estén destinadas a la formación de los futuros líderes y ciudadanos indígenas quienes a su vez serán los multiplicadores del cambio sociocultural y político en sus comunidades locales y nacionales. Según los argumentos de algunos de los autores, son justamente ellos, quienes deben formarse en los elementos teórico-metodológicos necesarios para posteriormente contribuir en la formación de sus colegas aspirantes a la docencia en contextos inter y multiculturales.

Se requiere igualmente de un proceso de evaluación y seguimiento que pondere los procesos formativos de los docentes indígenas, igualmente un sistema para reconocer los reales perfiles de los aspirantes a la docencia en escenarios de población indígena y raizal, de tal suerte que se pueda planear de mejor manera la capacitación y formación de los mismos docentes.

Igualmente se requiere de un sistema No se dispuso de un sistema de

41 Posdoctor Ciencia.Narrativa, Posdoctor en Educación, Ciencias, Sociales e Interculturalidad, Doctor en Teología, Magister en Filosofía, Especialista en Orientación y Filosofía Colombiana.

seguimiento y evaluación que diera cuenta de los logros alcanzados por los promotores en los cursos ni de su desempeño de su labor docente en el nivel que atendían. Además de condicionar la capacitación, a la sola preparación del aspirante para desempeñarse en los dos primeros grados de la educación primaria, lo cual, es cuestionable dadas las necesidades educativas en el campo.

Igualmente existen aún muchos obstáculos con relación a las implicaciones teórico-metodológicas, así como en relación a las reflexiones sobre las prácticas docentes en los centros educativos que laboran con población indígena, en especial en cuanto al tema del bilingüismo multicultural, en especial en lo referente al tema de la lecto-escritura en las lenguas autóctonas y sobre la formación gramatical tanto de los docentes como de los estudiantes indígenas en procesos pedagógicos.

No menos importante es igualmente la falta de políticas claras en cuanto a las metodologías para la enseñanza del español como segunda lengua, así como la afinidad de contenidos multiétnicos y su tratamiento pedagógico; la conceptualización misma de lo que se comprende como prácticas docentes en perspectiva multi y transcultural desde la cosmovisión de nuestras comunidades amerindias.

De la misma manera, se explicita la importancia de optar por una formación docente indígena definida, la cual puede permitir el acceso a nuevas interpretaciones de la realidad socio-histórica, económica, socio-cultural y educativa, en que subyacen en las colectividades y los centros escolares indígenas; igualmente, se debe optar por una formación que otorgue a los educadores, los compendios suficientes para buscar alternativas de solución a los problemas que enfrenta la misma educación indígena.

Cabe destacar que los referentes de la formación de los docentes indígenas, se han consolidado por intermedio de diversas organizaciones y estamentos educativos, entre las que se cuentan las encargadas de liderar procesos investigativos así como de organizar cursos de formación dirigidos al personal que aspira a ingresaren el ámbito de la docencia indígena.

Es igualmente importante señalar que muchos docentes indígenas en servicio que han tenido una formación pedagógica, lo hicieron según directrices formativos de programas que algunas veces no responden de manera particular a las necesidades y desafíos educativos de los mismos colectivos indígenas, pues muchos de ellos han sido adaptaciones de

programas de educación formal orientados a los sistemas de educación local o nacional, en donde específicamente el interés no es la formación en el bilingüismo y la inter o multiculturalidad, desde una mirada más compleja y ecosistémica.

A la par, es importante recalcar que frente a este complejo panorama de la formación de maestros indígenas en nuestros países latinoamericanos, salen a colación varios interrogantes que ayudan a vislumbrar la carta de navegación para seguir la pista de lo que podría ser un plan de formación docente en el presente y en un futuro próximo, en materia de formación de profesores indígenas: ¿qué se está haciendo desde el contorno educativo indígena frente a problemas como la marginación, la pobreza y la exclusión?, ¿cuáles son los retos y desafíos en materia de formación de maestros indígenas que se deben asumir de cara a un mundo globalizado, inter y multicultural, a la vez que excluyente y ambivalente?, ¿cuáles son los enfoques didácticos y pedagógicos más adecuados para la afirmación y apropiación de la diversidad socio-cultural, educativa y lingüística desde las cosmovisiones indígenas?, ¿cuáles son las técnicas más apropiadas a nivel teórico-conceptual y metodológico que deberían utilizar los docentes en una perspectiva educativa intercultural desde la mirada de nuestras culturas ancestrales? Y por último: ¿Qué valores y principios éticos universales se deben impulsar en los docentes indígenas para optimizar los enfoques en investigación educativa y que se reviertan en proyectos que impulsen la formación de nuestros docentes indígenas desde sus necesidades y carencias reales?

Desde luego estos interrogantes no agotan las inquietudes y los planteamientos y preguntas son aún múltiples, de manea sucinta, se puede concluir que:

- a. En términos generales, las políticas y planes de formación pedagógica del profesorado indígena son aún insuficientes, sobresale el que los planes formativos aún carecen de pertinencia y consistencia en relación al fenómeno de la educación intercultural y desde la misma diversidad socio-histórica de los colectivos de estudiantes según sus étnicas y grupos lingüísticos.
- b. Aún se perciben “modelos formativos homogeneizantes” que desconocen la diversidad multicultural de nuestros pueblos ancestrales; desde esta perspectiva, se plantea como fundamental el que las decisiones educativas se ubiquen en la línea

de convertir a los escenarios educativos en espacios abiertos de aprendizajes y en donde se conceda mayor equilibrio entre las oportunidades de formación tanto para los docentes como para los estudiantes, respetando y valorando sus características culturales propias.

- c. Igualmente se concluye que tanto los directivos docentes como los maestros tienen un gran compromiso en la generación de nuevas dinámicas formativas, superando diversos prejuicios culturales, de género, étnicos y religiosos. Desde esta óptica, se hace necesario que susciten estrategias educativas, de alto contenido ético-político así como conceptuales y metodológicas, las mismas que se obligan a revisar las construcciones de nuevos modelos educativos que piensen una sociedad más diversa, incluyente y solidaria, lo que implica concebir a la educación como una oportunidad social para aprender y crecer juntos desde idearios más generosos de participación democrática.
- d. La escuela desde la perspectiva de la educación indígena, se entiende en muchos de nuestros países, a partir de espacios y prácticas limitantes que distan de los saberes y las formas de vida de las comunidades indígenas a lo largo y ancho de la geografía de la América amerindia; en consecuencia, el sentido fundamental de los futuros planes de formación de los maestros indígenas, debe focalizarse en la vía de identificar y comprender las concepciones que se asumen por las mismas etnias indígenas con respecto a la concepción que tienen de qué significan los escenarios educativos desde la dinámica de la inter y multiculturalidad, así como desde las propuestas actuales que giran en torno a la conformación de un sistema de educación propia.
- e. De la misma manera, conviene decir que según los diversos contextos de la investigación realizada por los distintos autores de esta obra, se observa que aunque los maestros indígenas, procuran establecer criterios para la enseñanza y revitalización de sus lenguas nativas, aún se presentan dificultades al implementar en las aulas, sus iniciativas pedagógicas, las cuales van desde la falta de materiales apropiados hasta la precaria situación de las edificaciones donde se congregan

- docentes y estudiantes para sus prácticas educativas.
- f. Muchos maestros y estudiantes indígenas, al estar en permanente contacto con otros grupos étnicos, se sienten absorbidos y buscan adaptarse a otros hábitos que les permiten desplegarse más fácilmente en una sociedad caracterizada por la competencia hegemónica, el consumismo y la globalización del conocimiento. Lo anterior, va en detrimento de su propio legado histórico-cultural y herencia ancestral.
 - g. Por otra parte, son escasos los maestros que lideran procesos de rescate de la propia lengua indígena, bien sea porque no todos dominan su lengua, al carecer de una adecuada formación gramatical así como inter y transdisciplinar, o bien sea porque no se interesan por enseñarla o porque los interesados en la enseñanza la misma no son apoyados por los directivos docentes o por el mismo equipo de colegas docentes.
 - h. Finalmente, considerando las preguntas de investigación formuladas a lo largo de esta obra colectiva, es importante plantear que hay posibles propuestas a la problemática de la formación de docentes indígenas, las mismas que van en la línea de la etnoeducación como modelo pedagógico para lograr la pervivencia de las mismas culturas indígenas, convirtiéndose en una buena opción para su exigencia de inclusión y reconocimiento social. Los denominados “grupos minoritarios”, entre los cuales se encuentran las comunidades indígenas de Latinoamérica, sometidos al vaivén de políticas de educación hegemónica, aplicadas sin tener presente su lengua, costumbres, escritura, formas de ser y de, así como de sentir y de actuar, lo que los ha conducido a un olvido de su propio ser como miembros activos de las sociedades latinoamericanas, cada vez más complejas y paradójicas.

Sobre los autores

Martha Vergara Fregoso

Correo electrónico: mavederu@yahoo.com.mx,
mararaka@hotmail.com

Profesora Normalista, Licenciada en Educación, Licenciada en Matemáticas, Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa, Doctora en Educación por la Universidad La Salle de Guadalajara y Posdoctorado en Metodología de Investigación en Ciencias Sociales, Humanidades y Artes por el centro de Altos Estudios de Argentina. Su línea de investigación es Educación y Cultura. Cuenta con 12 libros publicados, 30 capítulos de libros, 28 artículos en revistas indexadas.

Actualmente es Profesora de la Maestría y Doctorado en Ciencia Política y en la Maestría en Investigación Educativa, Jefa del área de gestión curricular de la Universidad de Guadalajara, cuenta con el reconocimiento en el Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Coordina la Red Mexicana de Investigadores en Investigación Educativa (RedMIIE), y la Red de Profesos de Formación y Asesoría en Posgrados e Educación en Iberoamérica.

Aníbal Huizar Aguilar

Correo electrónico: anbal_huizar@yahoo.com.mx ,
anibal.huizar@jalisco.com.mx,
anbal.huizar@gmail.com

Profesor Normalista, Licenciado en Educación Primaria, Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa, Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional.

Su línea de investigación es Educación intercultural y formación inicial de profesores. Cuenta con 3 capítulos de libros, 3 artículos en revistas indexadas, ponente y panelistas en Congresos y Simposios nacionales e internacionales.

Actualmente es Director y académico de la Escuela Normal experimental de Colotlán. Colabora en equipos de Investigación de la Secretaría de educación Jalisco, Universidad de Guadalajara, de la Universidad del Norte de Texas y de la Escuela Normal Experimental de Colotlán.

Celia Carrera Hernández**Correo electrónico:** carrera.celia@gmail.com

Licenciada en Educación Básica por la UPN, profesora de primaria por la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón” de Saucillo Chihuahua, Maestra en Educación por el Instituto Tecnológico de Monterrey Campus Chihuahua, Dra. en Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua, Posdoctora en Educación por la Universidad del Zulia Venezuela.

Sus líneas de investigación son Diseño, implementación y evaluación curricular, formación y currículo. Cuenta con 4 libros publicados, 6 capítulos de libros, 10 artículos en revistas indexadas.

Actualmente profesora-investigadora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Chihuahua. Perfil PRODEP, miembro del COMIE y del SNI Nivel I. Coordinadora del Cuerpo Académico: Currículo e Innovación Educativa.

Edwin Nelson Agudelo Blandón**Correo electrónico:** pilcumayu@gmail.com

Licenciado en Lingüística y Literatura, magíster en Etnoliteratura. Estudiante del doctorado en Historia de las Tradiciones.

Sus líneas de investigación son interculturalidad y comunicación, tradiciones, oralidad, historias tradicionales, memoria, en especial con pueblos indígenas de Colombia.

Cuenta con un libro resultado de investigación, cuatro artículos en revistas indexadas, tres artículos en compilaciones de investigación. Obtuvo un reconocimiento de la CLACSO 2015. Ha hecho contribuciones para publicaciones de la colección de audiolibros infantiles con lenguas indígenas de Colombia: “De Agua Viento y Verdor” de FUDALECTURA.

Actualmente es Investigador independiente, es miembro del Grupo de Investigación Merawi, “Subjetividades, saberes y territorios”, miembro de la red Iberoamericana de estudios sobre oralidad.

Eliseth Rodríguez**Correo electrónico:** elisethrodriguez@gmail.com

Magister en Educación Superior, Ingeniero en Computación, Coordinadora del Programa de Informática, Coordinadora del Núcleo de Investigación para la Enseñanza de la Informática (NIEIN), Coordinado-

ra del Grupo Estudiantes Investigadores e Innovadores de Informática (GEIIDI) UPEL. Investigadora PEII Nivel A-2 MppEUCT – Venezuela. Experiencia concentrada en Tecnología Educativa, EVA, Marketing Digital.

Fabián Benavides Jiménez

Correo electrónico: fbejim@gmail.com

fbenavides@unbosque.edu.co

Licenciado en Español y Lenguas Extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional, Maestría en Estudios Literarios de la Universidad Santo Tomás.

Su línea de investigación se focaliza en educación intercultural bilingüe, interculturalidad y formación de maestros indígenas. Cuenta con investigaciones acerca de la literacidad oficial y vernácula en la escuela indígena, concepciones de maestros indígenas y occidentales acerca de la EIB y liderazgo femenino indígena.

Actualmente es profesor de la Licenciatura en Bilingüismo y de la Maestría en Docencia de la Educación Superior de la Universidad el Bosque. Miembro del grupo de investigación Educación e Investigación Unbosque, del grupo de investigación “Merawi, Saberes y subjetividades” y del grupo de investigación internacional “Educación Intercultural desde la voz de los actores”.

Guillermina Rivera Moreno

Correo electrónico: guillerivmor@hotmail.com

Licenciada en Biblioteconomía (1997, UdeG); Maestría en Estudios de Filosofía en México. Actualmente forma parte de la Línea de Investigación “Historia de las Ideas”, en el Departamento de Estudios Mesoamericanos y Mexicanos (desde el año 2000 a la fecha). Colaboradora en el proyecto nacional/ internacional (2013- a la fecha) titulado “La educación intercultural desde la voz de los agentes educativos”, coord. por la Dra. Martha Vergara. Imparte cursos de “Filosofía Novohispana” y “Principios de Historia de la Ciencia”, en el Departamento de Historia de la UdeG:

Josefina Madrigal Luna

Correo electrónico: shefimadupn3@yahoo.com.mx

Licenciada en Educación Básica por la UPN, profesora de primaria

por la Escuela Normal Experimental Miguel Hidalgo, Maestra en Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional en Ajusco, Dra. en Educación por el Centro Universitario de Tijuana, México.

Sus líneas de investigación son formación docente e interculturalidad. Cuenta con 3 libros publicados, 5 capítulos de libros, 5 artículos en revistas indexadas.

Actualmente profesora-investigadora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Parral. Perfil PRODEP, miembro del COMIE y del SNI Nivel I, integrante del Cuerpo Académico: Currículo e Innovación Educativa.

Javier Huechuqueo Ancamil

Correo electrónico: javier151183@gmail.com

Es Trabajador Social por la Universidad Arturo Prat del Estado de Chile. Cuenta con algunas publicaciones sobre indígenas como “Incorporación de saberes ancestrales mapuches en contextos urbanos” en la revista Voces. Ha colaborado en programas locales de atención a jóvenes y niños y como educador social.

Jorge Sir Cáceres

Correo electrónico: jorge.sir@unap.cl; inchesir@gmail.com

Egresado estudios de Doctorado en Educación, con mención de currículo intercultural, por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, una Maestría en Ciencias Sociales por la Universidad de Artes y Ciencias Sociales y el grado de Profesor de Estado en Historia y Geografía por la Universidad de Chile.

Actualmente se desempeña como Director del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Arturo Prat. Es docente de Historia, Historia Social Contemporánea e Interculturalidad y Colectivos Sociales en la UNAP y la Universidad de las Américas Ha publicado “Pewenche. Una mirada etnográfica” (2002), Ediciones del Colegio de Profesores de Chile; “La educación intercultural bilingüe. El caso chileno” (2008) FLA-PE, Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, Buenos Aires.

Josefa Alegría Ríos Gil

Correo electrónico: jriosgil@yahoo.com

Tiene formación académica y profesional multidisciplinaria. En la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana obtuvo el título de Licen-

ciada en Educación con especialidad en Educación Inicial. Es Magister en Gerencia Social por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Ex becaria de la Organización de Estados Americanos OEA por estudios realizados en el curso Gerencia de Instituciones Educativas en Bogotá – Colombia, y ex becaria del Ministerio de Relaciones Exteriores del Estado de Israel por haber realizado el Curso Intensivo “Desde el Centro Maternal hasta el Primer Grado”, en el Centro Internacional de Capacitación Golda Meir.

Es autora y coautora de diversos textos pedagógicos y ha sido directora fundadora de la Revista Pedagógica La gota que Camina, publicada por la UNAP, en la que ha publicado diversos artículos sobre temas educativos.

Magnolia Sanabria Rojas

Correo electrónico: sanabriamagnolia@gmail.com,
msanabria@pedagogica.edu.co

Licenciada en Lingüística y Literatura, maestría en Etnoliteratura, maestría en Educación con énfasis en Lenguajes y Literaturas.

Su línea de investigación es formación de maestros, interculturalidad y comunicación, así como pedagogías interculturales, en especial con pueblos indígenas de Colombia.

Cuenta con dos libros resultado de investigaciones, dos artículos en revistas indexadas, y tres artículos en compilaciones de investigación.

Actualmente es profesora investigadora del Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional, líder del Grupo de Investigación Merawi, “Subjetividades, Saberes y Territorios” y miembro del grupo de investigación internacional “Educación Intercultural desde la voz de los actores”.

Miembro Red Iberoamericana de Estudios Sobre Oralidad.

María Victoria Velásquez

Correo electrónico: mv_vict@yahoo.com

Doctorando en Educación. Magister en Educación Superior y Magister en Gerencia Educativa. Profesora en Educación Comercial. Coordinadora del Núcleo de Investigación para el Acontecer Pedagógico (NIAP) de la UPEL. Coordinadora de la Línea de investigación Cultura Investigativa e Informacional en el acontecer pedagógico. Investigadora PEII Nivel A-1 del MppEUCT – Venezuela. Experiencia concentrada en

Cultura Investigativa, Formación de investigadores, Tecnología Educativa y Formación Docente.

Marta Osorio de Sarmiento

Correo electrónico: marta.osorio@juannncorpas.edu.co

Profesora Normalista. Licenciada en Ciencias de la Educación, Licenciada en Ciencias Sociales, Especialista en Dirección de Centros Educativos, MBA en Dirección General, Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Granada España, Posdoctorado en Narrativa y Ciencia Universidad de Córdoba Argentina y la Universidad Santo Tomás de Bogotá Colombia.

Línea de Investigación Gestión Educativa: Cuenta con 2 libros, 8 capítulos de libros y con 18 artículos en revistas indexadas.

Actualmente Decana de la Escuela de Educación y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Juan N Corpas, profesora del Doctorado en Educación de la Salle, profesora de la Maestría en Educación para la Salud de la Fundación Universitaria Juan N Corpas, profesora en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Fundación Universitaria Juan N Corpas, Directora del Grupo de Investigación Cibeles avalado por Colciencias en Colombia, clasificado en C.

Nancy Leticia Hernández Reyes

Correo electrónico: nancylet54@hotmail.com

Licenciada en Pedagogía y Maestra en Educación Superior por la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Obtuvo el Doctorado en Educación en la Universidad de Málaga, España. Actualmente es líder del cuerpo académico Educación y Desarrollo Humano de la UNACH. Profesora de Tiempo Completo en los programas de Licenciatura en Pedagogía y en la Maestría en Estudios Culturales de la Facultad de Humanidades; asimismo ha sido Coordinadora del Doctorado en Estudios Regionales inscrito en el PNPC. Sus líneas de investigación son currículum, formación docente y problemas educativos regionales, donde ha formado múltiples recursos humanos asociados a proyectos de investigación.

Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Además, es integrante de redes académicas entre las que se encuentran la Red Mexicana de Inves-

tigadores en Investigación Educativa (RedMIIE), y la Red de Profesores de Formación y Asesoría en Posgrados y Educación en Iberoamérica.

Nubia Esperanza Castro Reina

Correo Electrónico: nubiacastroreina@gmail.com

Agróloga, Especialista en Mercadeo Agroindustrial, Magister en Docencia, Doctora en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle-Colombia. En el campo educativo se ha desempeñado como docente y en cargos de dirección en Instituciones de Educación Superior colombianas por más de 20 años. La producción académica ha girado en torno a la línea de investigación: saberes educativos, pedagógicos y didácticos, con énfasis en la interculturalidad y la educación para el desarrollo sociocultural; generadora de la metodología dialógica intercultural integrada – MDII, como ruta pedagógica para conocer las culturas minoritarias. Actualmente vinculada al Comité Curricular de la Facultad de Ciencias Básicas y Educación y Asesora de la Oficina de Acreditación de la Universidad Popular del Cesar (Norte de Colombia), cercana a la Sierra Nevada de Santa Marta, que facilita la interacción y conocimiento del pueblo indígena Kogui, el cual se ha convertido en objeto de estudio permanente.

Rosa Evelia Carpio Domínguez

Correo electrónico: reve-cad@hotmail.com

Cuenta con Licenciatura en Psicología de la Universidad de Guanajuato, Maestría en Pedagogía en la Unidad UPN de Ajusco y Doctorado en Educación en la Unidad UPN 111. Realiza investigación en temas de Interculturalidad y Formación de Docentes. Cuenta con 8 capítulos de libros, 4 artículos en revistas y ponencias en eventos.

Actualmente es profesora de la Licenciatura en Intervención Educativa y en la Licenciatura en Psicología Educativa, coordina el área de investigación de la Unidad UPN 111 en Guanajuato, México. Es Perfil Prodep, participa en la Red Mexicana de Investigadores en Investigación Educativa (RedMIIE), en la Red de Profesos de Formación y Asesoría en Posgrados e Educación en Iberoamérica y en la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE).

Rigoberto Martínez Sánchez

Correo electrónico: rigobert19@hotmail.com

Licenciado en Ciencias de la Educación con especialidad en Ciencias Sociales por la Universidad Valle del Grijalva, Maestro en Educación con Especialidad en Investigación Educativa y Doctor en Estudios Regionales por la Universidad Autónoma de Chiapas.

Su línea de investigación es Epistemología, cultura y educación. Cuenta con capítulos de libros, libro y artículos en revistas indexadas.

Actualmente es Profesor de la Maestría en Estudios Culturales, de la Especialidad en Procesos Culturales lecto-escritores, Coordinador de Investigación y Posgrado en el Centro de Estudios para la Construcción de la Seguridad y Ciudadanía, Universidad Autónoma de Chiapas, cuenta con el reconocimiento en el Sistema Nacional de Investigadores.

Sandra Robilliard

Educadora peruana con más de 20 años de experiencia de trabajo en Educación

Intercultural Bilingüe (EIB). Con estudios profesionales de educación en el Instituto

Superior Pedagógico Público Loreto, en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón del Perú y con estudios de maestría por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Autora y coautora de diversos materiales para la educación básica y la formación docente en EIB. Participó en el diseño, desarrollo y evaluación de currículos innovadores para la Amazonía Peruana y para los pueblos Kichwas, Kukama-Kukamiria y Matsigenka. Colaboró en la construcción de propuestas educativas para la formación y capacitación docente EIB. Trabajó como coordinadora del equipo de Propuesta Pedagógica de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación del Perú y actualmente labora en el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (Formabiap) como coordinadora del proyecto “Castellano Activo para Pueblos Indígenas Amazónicos”.

Tomás Fontaines-Ruiz:

Correo electrónico: tfontaines@utmachala.edu.ec

Doctor en Ciencias Humanas, Posdoctorado en métodos, técnicas y metodologías aplicada a las ciencias sociales y humanidades. Doctoran-

do en Estudios del Discurso. Especialista en metodología de la investigación. Profesor Principal de la Universidad Técnica de Machala, Ecuador. Coordinador de la Red de Enseñanza de la Investigación.

Yolanda Isaura Lara García

Correo electrónico: ylara@upnech.edu.mx

yolislara_1@hotmail.com

Profesora Normalista, Licenciada en Educación Primaria, Licenciada en Matemáticas, Maestría en Pedagogía, Doctora en Investigaciones Educativas por el Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas S. C. de Oaxaca de Juárez, Oaxaca, México.

Su línea de investigación es Currículum, Formación docente e Interculturalidad, cuenta con 4 libros publicados, 6 capítulos de libros, 5 artículos en revistas indexadas.

Actualmente es Profesora de la licenciatura en Pedagogía, y como responsable de tutor en titulación del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, (UPNECH), participa en la Red de Investigadores de Chihuahua.

La historia de las sociedades humanas está asociada a los procesos de migraciones y a los contactos culturales, principio de múltiples influencias recíprocas. Estos encuentros se han desarrollado de diversas maneras, ya sea de rechazo y confrontaciones o mediante intercambios pacíficos y aprendizajes mutuos. Las diversas culturas se han construido y se han re estructurado en contextos dinámicos por las colectividades y los individuos en tanto individuos participantes de interacciones de su propia historia, sometidos a influencias y a presiones múltiples, que han permeado la construcción de sus identidades. Por lo anterior, no es extraño el constatar el sincretismo cultural de nuestra América en las tradiciones y en los ritos de celebración o de conmemoración que tienen como significación el re inaugurar y el re establecer el inicio de los tiempos mediante un mito fundador, elemento cohesionador de la memoria colectiva y de la existencia y permanencia de pueblos originarios y de sus culturas y modos de vida. La vigencia de sus idiomas, de sus mitos, de sus tradiciones, de cosmovisiones y filosofías de vida específica y significativa son, en síntesis, los elementos sustantivos que posibilitan su existencia, su identidad y su diferencia con la cultura global.

ISBN: 978-956-302-113-4



9 78 956 3 02 11 34