

EDUCACIÓN SUPERIOR, COLABORACIÓN INTERCULTURAL Y DESARROLLO SOSTENIBLE / BUEN VIVIR EXPERIENCIAS EN AMÉRICA LATINA

DANIEL MATO
COORDINADOR



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

.....
IESALC
Instituto Internacional de la UNESCO
para la Educación Superior
en América Latina y el Caribe



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

IESALC
Instituto Internacional de la UNESCO
para la Educación Superior
en América Latina y el Caribe

**EDUCACIÓN SUPERIOR,
COLABORACIÓN INTERCULTURAL
Y DESARROLLO SOSTENIBLE
/BUEN VIVIR.
EXPERIENCIAS EN AMÉRICA LATINA**

DANIEL MATO
COORDINADOR

Caracas
2009

Servicio de Información y Documentación. UNESCO-IESALC. Catalogación en fuente.

Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina / coordinado por Daniel Mato.- Caracas: UNESCO-IESALC, 2009

1. Enseñanza superior 2. Educación intercultural 3. Interacción cultural
4. Población indígena 5. Desigualdad cultural 6. Diversidad cultural
7. América Latina

I. Mato, Daniel, coord.

© UNESCO-IESALC, 2009

Los resultados, interpretaciones y conclusiones que se expresan en esta publicación corresponden a los autores y no reflejan los puntos de vista oficiales del UNESCO-IESALC. Los términos empleados, así como la presentación de datos, no implican ninguna toma de decisión del Secretariado de la Organización sobre el estatus jurídico de tal o cual país, territorio, ciudad o región, sobre sus autoridades, ni tampoco en lo referente a la delimitación de las fronteras nacionales.

Este libro está disponible en el sitio del UNESCO-IESALC www.iesalc.unesco.org.ve, de donde puede ser descargado de manera gratuita en versión idéntica a la impresa.

**Instituto Internacional para la Educación Superior
en América Latina y el Caribe**

Elaine Foster-Allen, Presidenta del Consejo de Administración
José Renato Carvalho, Director a.i.

Dirección: Edificio Asovincar

Av. Los Chorros c/c Calle Acueducto, Altos de Sebucán

Apartado Postal 68.394

Caracas 1062-A, Venezuela

Teléfono: 58 212 2861020

Fax: 58 212 2860326

Correo electrónico: iesalc@unesco.org.ve

Sitio web: <http://www.iesalc.unesco.org.ve>

Apoyo Técnico: Jessica Gerdel, Minerva D'Elía y Ayurami Rodríguez

Diseño de carátula y diagramación: Roberto Burgos S., San José, Costa Rica

ISBN: 978-980-7175-05-0

Depósito Legal: lf20420093784636



Apoyo Financiero del Fondo «Contribución Voluntaria
del Gobierno de España a UNESCO»

Impreso en Bogotá

ÍNDICE

PRESENTACIÓN - DANIEL MATO, COORDINADOR DEL PROYECTO DIVERSIDAD CULTURAL E INTERCULTURALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA	5
EDUCACIÓN SUPERIOR, COLABORACIÓN INTERCULTURAL Y DESARROLLO SOSTENIBLE/BUEN VIVIR. EXPERIENCIAS EN AMÉRICA LATINA, MODALIDADES DE COLABORACIÓN, LOGROS, INNOVACIONES, OBSTÁCULOS Y DESAFÍOS <i>Daniel Mato</i>	11
UNA EXPERIENCIA INTERCULTURAL A PARTIR DEL CONOCIMIENTO ETNOMÉDICO [MÉXICO] <i>Roxana Camacho Morfin, Cándido E. Guzmán Félix y Joaquín Díaz Hernández</i>	65
FORMACIÓN DE ENFERMEROS TÉCNICOS EN SALUD INTERCULTURAL: UNA EXPERIENCIA DE COOPERACIÓN ENTRE LAS ORGANIZACIONES INDÍGENAS DE LA AMAZONÍA PERUANA, EL ESTADO Y UN INSTITUTO TECNOLÓGICO [PERÚ] <i>Raúl Alfredo Rodríguez Torres, María Isolina Valdez Felipe y Juan Reátegui Silva</i>	87
EL VÍNCULO UNIVERSIDAD - SOCIEDAD EN LA EXPERIENCIA DEL PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN INTERDISCIPLINARIO «DESARROLLO HUMANO» DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA [MÉXICO] <i>Carlos Cortez Ruiz</i>	115
FORTALECIMIENTO DE LA CALIDAD DE VIDA DE COMUNIDADES INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES, A TRAVÉS DE PROCESOS DE INTERVENCIÓN FORMATIVA [COLOMBIA] <i>Francisco Hincapié Zapata</i>	143
UNIVERSIDAD COMUNITARIA DE SAN LUIS POTOSÍ [MÉXICO] <i>Salvador Silva Carrillo</i>	163
CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE UNIVERSIDAD PARA LA INCLUSIÓN: LA FORMACIÓN DE MAESTROS CON PERTINENCIA Y EN CONTEXTO, DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL [COLOMBIA] <i>Norma Constanza Castaño Cuéllar</i>	183
LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN CONTEXTOS URBANOS: LA EXPERIENCIA DEL CENTRO DE ESTUDIOS INTERCULTURALES Y DEL PATRIMONIO (CEIP) DE LA UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO [CHILE] <i>Luis Castro C. y Luis Manzo G.</i>	207
FORMAÇÃO INTERCULTURAL DE EDUCADORES INDÍGENAS NA ÁREA DE LÍNGUA, ARTE E LITERATURA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG) [BRASIL] <i>Maria Inês de Almeida</i>	235
SOBRE LAS/OS AUTORAS/ES	261

PRESENTACIÓN

El Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina, del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), es un proyecto de investigación orientado a documentar y analizar experiencias de instituciones de educación superior (IES) de América Latina dedicadas a atender necesidades, demandas y propuestas de educación superior de comunidades indígenas y afrodescendientes, así como a sentar bases que permitan formular recomendaciones de políticas en la materia, generar criterios para la producción de estadísticas e indicadores sobre el desarrollo de este campo, identificar temáticas de interés para nuevas investigaciones sobre el tema, y contribuir a desarrollar mecanismos sostenibles de colaboración entre las instituciones estudiadas y otras con intereses semejantes.

Este libro es el tercero de una serie de tres volúmenes resultantes de las actividades que el Proyecto comenzó a desarrollar en julio de 2007. Estos tres libros presentan resultados de sendos proyectos de investigación, para cuya preparación se ha contado con la valiosa colaboración de 56 investigadores de 11 países latinoamericanos⁽¹⁾.

El Proyecto se desarrolló en dos etapas. Como resultado de la primera de ellas, en 2008 se publicó el libro *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Ese libro contiene 36 estudios, casi todos ellos centrados en la descripción y análisis de experiencias de IES particulares en once países latinoamericanos; unos pocos dedicados a grupos de experiencias relacionadas entre sí; y un estudio de alcance regional que describe y analiza aspectos salientes del contexto en que se desarrollan estas experiencias, señala elementos distintivos de los principales tipos de experiencias en esta materia y sistematiza de manera agregada sus principales logros, así como los principales obstáculos y desafíos que enfrentan.

Hasta ese momento el Proyecto había logrado identificar la existencia de aproximadamente cincuenta experiencias en desarrollo en once países de la región, que resultaban significativas respecto del campo que se proponía identificar y hacer visible. Posteriormente, durante la segunda etapa, logró identificar otras cuarenta experiencias semejantes.

El campo de referencia de la primera etapa comprendía tanto casos de IES principal o completamente dedicadas a atender necesidades, demandas y propuestas de educación superior de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes, como programas específicos desarrollados desde IES cuyo campo de acción era más amplio, y/o alianzas entre IES y otros tipos de instituciones, como, por ejemplo, organizaciones indígenas o afrodescendientes y/u organismos de cooperación internacional. Luego de obtener información amplia sobre el campo mediante investigación docu-

(1) Estos tres volúmenes, además de estar disponibles en versión impresa, pueden ser consultados a texto completo en el sitio del IESALC en Internet: www.unesco.org.ve

mental y la aplicación de una consulta estructurada a aproximadamente un centenar de colegas que participaban en experiencias en este campo y a otros especialistas en el tema, se encargaron 36 reportes analíticos, con el propósito de generar data y hacer posible el análisis de algunas de estas experiencias, así como de otras que -aunque diferentes- se juzgó conveniente incluir en esta etapa del proyecto. Treinta de estos reportes estuvieron dedicados a analizar sendos programas o IES orientadas principal o completamente a satisfacer necesidades y demandas de formación de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes, uno de ellos presentaba el proyecto de la Universidad Maya (en Guatemala) que por dificultades legales aún no ha logrado comenzar actividades. Otro estudio, en lugar de estar dedicado a una IES en particular como cada uno de los anteriores, lo estaba a la experiencia de creación del sistema de universidades interculturales mexicanas. Adicionalmente, se encargaron estudios sobre cinco experiencias diferentes a las anteriores: uno dedicado a un centro de investigación en Bolivia que integra saberes indígenas y no-indígenas que, en este marco, ofrece algunas oportunidades de formación; mientras que los otros cuatro reportes estuvieron dedicados a programas de «inclusión de individuos» que no se limitan exclusivamente a ello, sino que se plantean y logran ir más allá de ese objetivo. Uno de estos últimos está dedicado a un programa de la Universidad Rafael Landívar, en Guatemala, y los tres restantes a experiencias de aplicación de un programa de la Fundación Ford en cuatro países de la región, el cual si bien está orientado a apoyar la inclusión de individuos no lo hace ni bajo la modalidad de becas, ni de la de cupos, sino mediante actividades de formación académica, valorización de la identidad y otras que han producido efectos de interés en las IES que han participado en esta experiencia.

Así, las ofertas de formación en educación superior especialmente orientadas a responder a necesidades, demandas y propuestas de comunidades indígenas y afrodescendientes constituyeron el foco principal de las investigaciones del Proyecto. Sin embargo, desde el comienzo fue posible comprender que existían otros tres grandes grupos de experiencias significativas para los objetivos del Proyecto que por el momento no era posible estudiar, o al menos no hacerlo con la misma cobertura y profundidad.

Un primer grupo de experiencias que aún no hemos podido estudiar, pero del cual tenemos diversos tipos de información, corresponde a un número —para el Proyecto— aún indeterminado de programas de becas y cupos o plazas especiales destinados, según el caso, a asegurar el ingreso y/o el avance y graduación de individuos indígenas y afrodescendientes en instituciones «convencionales» de educación superior. El estudio multidimensional y a escala regional de estos tipos de iniciativas, que en el marco del Proyecto llamamos de «inclusión de individuos», es un tema del que no ha sido posible ocuparnos y que consideramos debería ser objeto de futuros proyectos de investigación. De manera diferenciada del grupo anterior pero con objetivos relativamente semejantes, pudimos observar la existencia de un cierto número de programas orientados a asegurar que estudiantes de esos grupos sociales logren un mejor aprovechamiento de las oportunidades de educación superior y con ello su efectiva graduación. Este tipo de programas, en general, consiste en diversas actividades de mejoramiento académico y apoyo personal. En el libro resultante de la primera etapa

del Proyecto, hemos estudiado sólo los dos programas de este último tipo antes mencionados: el de la Universidad Rafael Landívar, de Guatemala, y el impulsado por la Fundación Ford en cuatro países de la región. Finalmente, pudimos constatar la existencia de un tercer grupo de experiencias que, aún con relativamente escasa cobertura, hemos logrado estudiar en la segunda etapa del Proyecto. Me refiero al de las experiencias que de diversas maneras articulan docencia, investigación y vinculación con comunidades indígenas, y que contienen componentes de trabajo en colaboración intercultural con ellas. Precisamente el presente volumen, el tercero de los libros del Proyecto, está dedicado a estos tipos de experiencias, de los cuales hemos logrado identificar cerca de un centenar, aunque hasta ahora sólo hemos estudiado con cierta profundidad ocho de ellas, a cada una de las cuales se ha dedicado un capítulo.

La segunda etapa del Proyecto, iniciada en agosto de 2008, ha estado orientada por dos tipos de objetivos complementarios entre sí, cada uno de los cuales ha orientado un proyecto particular y la publicación del respectivo libro comunicando los resultados obtenidos.

Uno de estos proyectos ha respondido al interés en analizar más a fondo algunos asuntos importantes que la primera etapa apenas permitió detectar, como las particularidades, obstáculos y desafíos propios de los procesos de construcción de *instituciones interculturales de educación superior* (IIES), principal foco de atención del segundo volumen, al que hemos titulado *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Ese segundo libro presenta un conjunto de ocho ensayos dedicados a analizar la experiencia de sendas IIES (en Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, México y Nicaragua), precedido por un estudio introductorio de alcance regional que, además de situar esas experiencias en el marco más amplio de una suerte de panorama latinoamericano en la materia, ofrece algunas elaboraciones sobre las particularidades de este conjunto de experiencias, sus logros, innovaciones y desafíos; y examina cómo su desarrollo y proyección, según los casos, resulta condicionado por las normativas vigentes, así como por elementos de las culturas institucionales, académicas y profesionales prevaletentes.

El principal rasgo distintivo común a las ocho experiencias estudiadas en el segundo libro del Proyecto, aquel que las diferencia de la mayoría de los restantes casos estudiados en la primera etapa, es que se trata de *instituciones* cuya construcción ha estado marcada desde el inicio por su orientación a atender demandas y propuestas de educación superior de comunidades de pueblos indígenas de América Latina, aun cuando todas ellas estén abiertas a estudiantes de otros grupos sociales. Es decir, no se trata de programas, centros o proyectos particulares que forman parte de IES de alcance más amplio, que han sido creadas respondiendo a objetivos menos específicos, no necesariamente marcados por la atención a necesidades, demandas y/o propuestas de los mencionados grupos de población. Tampoco se trata de convenios o co-ejecuciones entre IES y organizaciones indígenas. Se trata, en cambio, de «instituciones» creadas especialmente para atender las necesidades, demandas y propuestas de formación en educación superior e investigación, de comunidades de pueblos indígenas de América Latina, abiertas a estudiantes de esos pueblos así como a otros

grupos sociales, y cuyo currículo incluye saberes, lenguas y modos de aprendizaje y de producción de conocimientos, propios de más de una tradición cultural (en general la «occidental» y las de uno o más pueblos indígenas), por todo lo cual se optó por llamarlas *instituciones interculturales de educación superior* (IIES).

Adicionalmente, esta segunda etapa también incluyó un tercer proyecto que estuvo orientado por un objetivo diferente a los que guiaron los dos proyectos antes descritos, pero convergente con ellos, y que es el que da lugar a la publicación del presente volumen, al que hemos titulado *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*.

Este tercer proyecto ha respondido al objetivo de identificar y caracterizar las principales modalidades de colaboración intercultural de diferentes tipos de IES con comunidades y/u organizaciones de pueblos indígenas, mediante las cuales se articulan provechosamente objetivos de mejoramiento de la calidad de vida de estos pueblos con la generación de conocimientos y la formación de profesionales y técnicos que respondan a necesidades y/o propuestas de esas comunidades. Es decir, no se trata de experiencias de extensión en el sentido históricamente más convencional de ese tipo de actividades.

Para lograr producir información acerca de ese campo de experiencias, entre comienzos de octubre de 2008 y marzo de 2009, el Proyecto, a través de sus propios contactos en este campo (que para el momento eran más de 200), los del IESALC y la búsqueda de nuevos contactos a través de diversos medios, difundió proactivamente una Convocatoria a registrar experiencias de Instituciones de Educación Superior orientadas al estudio y aplicación de conocimientos étnicos o locales al desarrollo local y/o mejoramiento de la calidad de vida de las poblaciones participantes. Para esto creó y difundió también una Ficha de Registro contentiva de una veintena de preguntas orientadas a lograr «mapear» el campo y posteriormente poder caracterizar tipos de experiencias dentro del mismo. La Convocatoria explicaba que el Proyecto estaba interesado en identificar experiencias en el área desarrolladas por y/o con IES de la región, con los propósitos de dar mayor visibilidad a las mismas, comprender y caracterizar la diversidad de enfoques y temáticas que las orientan y, en la medida de sus posibilidades, adelantar y/o favorecer investigación al respecto con vista a promover recomendaciones de políticas de estímulo en la materia. Dado el campo de actuación del IESALC, se aclaraba que el Proyecto solamente consideraría experiencias realizadas por/desde instituciones de educación superior.

Esta Convocatoria generó la recepción de casi 300 fichas, muchas de las cuales no se ajustaban a la convocatoria por diversas razones. Algunas de ellas no quedaban incluidas en el campo que intentábamos «mapear» porque correspondían a experiencias de educación básica; otras porque correspondían a proyectos de investigación realizados desde IES, pero que no incluían ninguna modalidad de «devolución» a las comunidades que estudiaban sino sólo producción de conocimientos sobre ellas destinados al trabajo académico; otras porque se trataba de actividades de IES que cabría caracterizar como de extensión de tipo «convencional», es decir orientadas exclusivamente a aplicar conocimientos generados en la academia a poblaciones urbanas o

rurales en condiciones socioeconómicas desfavorables, sin incluir sus saberes; otras porque consistían en programas de cupos/plazas especiales y/o becas para que individuos indígenas estudiaran en IES «convencionales», o bien programas para asegurar su mejor aprovechamiento de sus oportunidades de educación superior (modalidad que ya habíamos cubierto parcialmente en el primer libro); otras porque correspondían a proyectos impulsados por organizaciones no gubernamentales que no incluían la participación directa ni indirecta de IES. El Proyecto de ninguna manera resta importancia ni valor a estos otros tipos de experiencias, pero no correspondía incluirlas en la investigación en marcha porque no quedaban comprendidas en el universo de modalidades de «colaboración intercultural» en «educación superior» que incluyeran componentes de apoyo, fortalecimiento u otras a iniciativas de mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades. En definitiva, unas 90 de esas cerca de 300 fichas sí correspondían al campo que se procuraba identificar.

El universo de experiencias así identificado está constituido por muy diversos tipos de casos. Incluye, entre otras, tanto iniciativas desarrolladas por unidades académicas particulares dentro de IES «convencionales» con comunidades indígenas, campesinas o afrodescendientes, como casos de co-ejecuciones impulsadas por organizaciones indígenas con participación de IES, casos de algunas IIES que no habíamos identificado en la primera etapa, y casos de IES «convencionales» que sin ser de carácter intercultural desarrollan formas de colaboración intercultural con comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes, orientadas no sólo por propósitos de investigación y formación, sino también de mejoramiento de las condiciones de vida de esas comunidades. Un relativamente reducido pero significativo conjunto de experiencias de este tipo constituyen el foco de atención de este tercer volumen.

Este conjunto de capítulos sobre experiencias particulares es precedido por un estudio de alcance regional que las sitúa en el contexto de más de un centenar de otras experiencias en la materia actualmente en desarrollo en América Latina, señalando sus principales logros y características. Cada caso de estudio, así como el análisis regional, incluyen recomendaciones de políticas; y todos ellos plantean además algunas discusiones conceptuales importantes para los campos de la educación superior y de la ciencia y tecnología.

Cada uno de los casos estudiados brinda importantes referencias acerca de problemas, logros, modalidades de acción y otros aspectos prácticos muy importantes. Sin embargo, no nos parece apropiado adherir a cierto vocabulario de moda y decir que se trata de «mejores prácticas». Creemos que no es correcto plantear las experiencias humanas en esos términos, las prácticas dependen de características particulares propias de actores y contextos. No se trata de estudiar «mejores prácticas», sino de analizar prácticas particulares procurando aprender de ellas lo que resulte posible, sin buscar «modelos» a replicar. En el caso particular de las aquí estudiadas, no debe perderse de vista que cada una de estas experiencias responde a circunstancias contextuales particulares y el «secreto» de su éxito ha sido precisamente responder creativamente a contextos, necesidades, proyectos y dificultades concretas. Evaluar qué se puede aprender de cuáles experiencias que resulte útil a otras, es una tarea compleja que exige analizar y valorar las diferentes experiencias en relación con las

diferencias entre los diversos pueblos y comunidades indígenas, sus experiencias históricas y organizativas; así como con los también diversos procesos históricos y contextos sociales, políticos, económicos y educativos propios de los diferentes países. El desarrollo de políticas y programas en la materia, exige comprender los factores que explican la diversidad de modelos institucionales y propuestas educativas existentes.

Contribuir a la comprensión de esa diversidad de contextos, políticas y experiencias en la materia es uno de los propósitos de este libro, y en general del Proyecto del que forma parte. Otro es hacer visibles estas experiencias más allá de sus contextos inmediatos, para que puedan ser apropiadamente valoradas y tomadas en cuenta como referencia por otras IES, no como «ejemplos» a «seguir». Así como brindar elementos de juicio que permitan avanzar en la valorización de la diversidad cultural y el desarrollo de formas de interculturalidad socialmente equitativas y académicamente provechosas en todas las instituciones de educación superior. Finalmente, otro propósito es sentar bases confiables para formular recomendaciones. Por eso, cada uno de los estudios incluye una sección final de recomendaciones que, según los casos, están dirigidas a la institución estudiada o a diversas instancias locales y nacionales.

Para finalizar, es necesario poner de relieve que el desarrollo de este Proyecto no hubiera sido posible sin la valiosa colaboración de las/os autoras/es de los estudios incluidos en este volumen, cuya identificación y compromiso con el proyecto son merecedores de nuestro mayor reconocimiento. Pero su realización también se ha beneficiado de un marco institucional apropiado. En este sentido, debe destacarse que esta investigación ha sido posible gracias al interés institucional del IESALC en este tema y al apoyo de todo su equipo de trabajo, especialmente el de Minerva D'Elía, Grace Guerrero, Erika Medina, José Antonio Quinteiro, Ayurami Rodríguez y Carolina Romero; el de Jessica Gerdel, importante colaboradora en esta segunda etapa del Proyecto quien ha estado a cargo del Registro de Experiencias y de diversas responsabilidades de asistencia de investigación; y por el respaldo y aliento permanentes de Ana Lúcia Gazzola y Sueli Pires, Directora y Coordinadora Académica del IESALC, respectivamente, durante la primera etapa del Proyecto y el de José Renato Carvalho, actual Director del IESALC, durante la segunda etapa.

Daniel Mato

Coordinador

*Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad
en Educación Superior en América Latina*

*Instituto Internacional de la UNESCO para la
Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO)*

EDUCACIÓN SUPERIOR, COLABORACIÓN INTERCULTURAL Y DESARROLLO SOSTENIBLE /BUEN VIVIR.

EXPERIENCIAS EN AMÉRICA LATINA, MODALIDADES DE COLABORACIÓN, LOGROS, INNOVACIONES, OBSTÁCULOS Y DESAFÍOS

Daniel Mato (*)

La primera sección de este capítulo presenta algunas consideraciones sobre la problemática de diversidad cultural, interculturalidad y educación superior en América Latina, que en términos generales constituye el campo de análisis del *Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina* (en adelante: el *Proyecto*) del cual forma parte la investigación de la que resulta este libro. La siguiente sección explica el alcance, perspectiva y ejes de análisis de esta investigación, incluyendo las pautas ofrecidas para la elaboración de los estudios que se presentan en los próximos capítulos. La sección subsiguiente presenta un panorama analítico de las principales formas de colaboración intercultural entre instituciones de educación superior (IES) y comunidades y/u organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes actualmente en desarrollo en América Latina, las cuales constituyen el campo de análisis del proyecto de investigación que da origen a este libro, y sitúa dentro de este panorama a las ocho experiencias particulares sobre las que se incluyen sendos capítulos en este mismo volumen. Basada en todo lo anterior, la sección siguiente ofrece algunas consideraciones conceptuales sobre colaboración intercultural, ciencia, tecnología y educación superior. La última sección presenta algunas recomendaciones para la formulación de políticas de educación superior, ciencia y tecnología.

(*) Coordinador del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO); dmato@unesco.org.ve, dmato2007@gmail.com

(-) Mato, Daniel (2009) Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina, modalidades de colaboración, logros, innovaciones, obstáculos y desafíos. En Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), págs.: 11-64.

Diversidad cultural, interculturalidad y colaboración intercultural en educación superior en América Latina

En las últimas dos décadas, los pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina han venido logrando avances significativos en varios asuntos que competen a su calidad de vida. No obstante, estos avances son aún insuficientes, habida cuenta de los efectos de siglos de discriminación. El educativo es uno de los campos en los cuales pueden observarse algunos avances, aunque insuficientes. Estos se registran especialmente respecto al acceso a educación básica y en ocasiones media o secundaria, aunque frecuentemente resultan más significativos en el nivel normativo que en el de las realizaciones prácticas. En el caso de la educación superior, si bien ha habido avances, éstos resultan aún menores que en los otros niveles de formación.

Desde finales de la década de los ochenta, algunos Estados, instituciones de educación superior (públicas y privadas) y fundaciones privadas, han establecido políticas de cupos especiales y programas de becas dirigidos a mejorar las posibilidades de acceso y culminación de estudios de educación superior de individuos indígenas y afrodescendientes en IES «convencionales». Pese a esos esfuerzos, que podemos definir como de «inclusión de individuos», las posibilidades efectivas de individuos indígenas y afrodescendientes de acceder y culminar estudios en IES «convencionales» continúan resultando alarmantemente inequitativas, debido a que los cupos por sí mismos no aseguran que los estudiantes y/o sus familias puedan solventar los gastos de vivienda, alimentación y estudio, ya que las becas en general no son suficientes para ello. A esto se añaden problemas asociados a la lejanía de los estudiantes de su familia y entorno social, así como la importancia de diferencias en las visiones de mundo y modalidades de aprendizaje, experiencias de racismo que viven en las instituciones donde estudian y/o en las nuevas localidades donde habitan, y en muchos casos también diferencias lingüísticas.

La situación resulta aún menos favorable si nos preguntamos por la existencia de instituciones o programas que respondan de manera explícita a necesidades e intereses expresados por comunidades y pueblos indígenas y afrodescendientes, que incorporen los saberes de estos pueblos, sus lenguas y modalidades de aprendizaje en los planes de estudio, o que contribuyan deliberadamente a la promoción de la diversidad cultural y de relaciones interculturales equitativas y de valoración mutua. No obstante, aunque en número aún escaso, con presupuestos limitados y/o precarios, durante este mismo período algunas iniciativas y experiencias de este tipo han ido surgiendo y ganando lugar. Sin embargo, en general, estos tipos de experiencias suelen desarrollarse fuera de las grandes ciudades y dirigirse especialmente a ofrecer oportunidades de estudio a miembros de comunidades indígenas. Lamentablemente, hasta el momento las universidades de las grandes ciudades no ofrecen programas interculturales de formación conducentes a titulación, aunque en algunos casos incluyen cursos o conjuntos de cursos optativos (por ejemplo en la Universidad Nacional Autónoma de México); o bien cuando ofrecen programas de titulación estos están especialmente dirigidos a estudiantes indígenas (por ejemplo, en la Universidad Federal de Minas Gerais). En contraste con la diversidad cultural que caracteriza a los países de la región y su reconocimiento en las constituciones nacionales de varios de

ellos, comúnmente, las IES y las políticas de educación superior operan como si sólo los indígenas y afrodescendientes necesitaran formación intercultural, y no así los restantes sectores de estas sociedades.

Por estas razones las iniciativas existentes aún resultan poco visibles para el mundo de la educación superior de las grandes ciudades, así como también para muchos tomadores de decisiones y diseñadores de políticas en la materia, quienes usualmente están asentados en esas mismas grandes ciudades y suelen estar más vinculados a las universidades de esos contextos que a estos tipos de experiencias de carácter más local. Por eso, y por la capacidad demostrada por estas IES y programas de responder creativamente a los retos que plantea la insuficiente inclusión de estudiantes indígenas y afrodescendientes en la educación superior, así como por su contribución a la promoción de la diversidad cultural y lingüística, a la construcción de relaciones interculturales más equitativas, y a aprovechar las potencialidades que derivan de la colaboración intercultural en la producción de conocimientos, es que *el Proyecto* del cual resultan este libro y los dos anteriores (Mato, coord.; 2008, 2009) se orienta a estudiar especialmente estos tipos de IES y programas.

Los antes mencionados no son los únicos problemas que destacan al examinar la educación superior en América Latina desde un punto de vista orientado por el interés en evaluar su pertinencia respecto de la diversidad cultural que en líneas generales caracteriza a la región en su conjunto y a cada país en particular. Esos problemas son muy importantes y podría argumentarse que son los que requieren atención con mayor urgencia, al menos si se pone el acento en la necesidad de corregir inequidades. Pero hay otros estrechamente asociados a ellos y a los factores históricos que los han ocasionado, que suelen escaparse de nuestra mirada y que deben ser apropiadamente dimensionados. Esos otros problemas se relacionan con la incapacidad que históricamente han tenido las sociedades de la región para reconocer su carácter culturalmente diverso y beneficiarse de las oportunidades que tal diversidad podría brindar tanto para repensarse a sí mismas, como para producir conocimientos y tecnologías propias y formar profesionales conscientes de esa diversidad y capacitados para trabajar a partir de ella.

En líneas generales, las políticas e instituciones de educación superior de América Latina han seguido esquemas heredados de las relaciones coloniales que han dado origen a estas sociedades y que los movimientos independentistas del siglo XIX y las repúblicas desde entonces fundadas escasamente han alterado. Salvo contadas excepciones, las IES de la región se han consagrado acríticamente a reproducir valores, intereses y formas de producción y aplicación de conocimientos que han sido generados fuera de la región, lo cual además frecuentemente las condena a jugar papeles subordinados en los campos de la educación superior, la ciencia y la tecnología vistos a escala mundial. Si bien los caminos marcadamente alternos conscientemente trazados han sido pocos, los problemas económicos, sociales y políticos, las demandas y proyectos de diversos sectores sociales, algunas políticas públicas y la labor visionaria de algunos miembros y colectivos de esas instituciones, han hecho que las IES de la región por numerosas razones resulten diferentes a sus congéneres de Estados Unidos y Europa occidental.

No obstante, el credo en el carácter «universal» de ciertas visiones de mundo, la ciencia y la tecnología y su contraposición a otras formas de producción de conocimiento a las que se desprecia por considerar de antemano que sólo tendrían –si acaso– valor «local», domina el campo de la educación superior, la ciencia y la tecnología en América Latina. Esta obstinada creencia, que en tanto tal es desde luego marcadamente a-científica, contrasta con la curiosidad, interés y abundantes beneficios obtenidos por ejemplo por algunas corporaciones farmacéuticas transnacionales que se han apropiado de conocimientos de pueblos indígenas de América Latina y los han patentado en su beneficio. Contrasta también con los aprendizajes obtenidos por investigadores de diversas ramas de las ciencias sociales, de dentro y fuera de la región, respecto de asuntos tales como formas de autogobierno, toma de decisiones, resolución de conflictos, modalidades de organización del trabajo, manejo ambiental y otros aspectos de la vida de comunidades de diversos pueblos indígenas y afrodescendientes.

Como consecuencia de ese credo acientífico en la superioridad absoluta y excluyente de «la ciencia» sobre otras formas de conocimiento, las IES de la región tienen escasa experiencia en prácticas de colaboración intercultural, tanto en la producción de conocimientos, como en los procesos de aprendizaje y formación profesional. Así mismo, la arrogancia con la que se ha asumido el credo de «la ciencia» ha hecho que frecuentemente las prácticas de «extensión» sean exclusivamente eso que su nombre –no accidentalmente– sugiere: llevar los saberes académicos hacia afuera, con escasa capacidad para aprender de los grupos humanos con los que se trabaja. Afortunadamente, en cada uno de estos campos existen numerosas excepciones, no han faltado colegas y grupos de colegas que han trabajado a contracorriente, pero casi siempre ha sido no sólo a contracorriente del «credo», sino también y consistentemente de las culturas institucionales, utilizando espacios intersticiales de normativas rígidas y restrictivas (Mato, 2005, 2008a, 2008b, 2008c).

Así, en otras palabras, la escasa pertinencia de las IES latinoamericanas respecto de la diversidad cultural que caracteriza a la región no sólo ha reforzado formas de discriminación que afectan a individuos y comunidades indígenas y afrodescendientes, sino que además ha afectado y continúa afectando la calidad de sus currículos, tanto en términos de contenidos, como de actividades y modos de aprendizaje, tipos y alcance de sus relaciones con diversos sectores sociales. De este modo también afecta las posibilidades de generación de conocimientos, desarrollo de tecnologías e innovaciones sociales y educativas que podrían resultar beneficiosas tanto para esos grupos de población, como para las respectivas sociedades nacionales en su conjunto.

Ya hace tiempo que las IES, por iniciativa propia y/o estimuladas por políticas públicas, han intensificado sus relaciones con lo que suele llamarse «el sector productivo», pero lamentablemente la idea de «sector productivo» que manejan frecuentemente se ve reducida a las empresas, sean públicas o privadas. Son relativamente pocas las IES que cuentan con programas institucionales de envergadura semejante a los antes mencionados, que estén orientados a profundizar su vinculación con otros tipos de actores del «sector productivo» (pequeña y mediana empresa, cooperativas, organizaciones campesinas y obreras, comunidades indígenas, etc.). Si bien existen excepciones (sobre algunas de las cuales comentaremos en las próximas páginas), por

lo general las políticas públicas no estimulan estos otros tipos de esfuerzos, o al menos no lo hacen destinando a ello la misma cantidad de recursos. Los casos estudiados en este libro, y otros identificados por el *Proyecto* sobre los que se comentará en las próximas páginas, muestran que las iniciativas hacia esos sectores que se impulsan desde las IES generalmente se desarrollan aprovechando intersticios de las políticas institucionales, o que en todo caso no suelen ser centrales para ellas.

Adicionalmente, sucede que al contrario de lo que ha pasado con las actividades de investigación para cuyo estímulo los organismos nacionales de ciencia y tecnología de varios países de la región y algunas IES han creado programas especiales, que suelen traducirse en fondos para investigación y bonificaciones para los investigadores; las actividades de extensión en general no son estimuladas y en ocasiones ni siquiera reconocidas, como tampoco suele serlo la investigación aplicada. Por esto, la escasa atención brindada por las IES a las comunidades indígenas y afrodescendientes no debe verse como un problema aislado dentro del panorama de la educación superior en América Latina, sino como un caso particular dentro del mismo.

Otro aspecto de importancia para entender la relativamente escasa atención que desde las IES se suele prestar a estas comunidades, es que los mencionados programas de estímulo a la investigación frecuentemente asignan sumas considerablemente mayores para lo que consideran «investigación científica», entendida generalmente de manera muy reductora como la propia de las ciencias experimentales, que los asignados para otras modalidades de investigación. Así, por ejemplo, buena parte de los presupuestos se destinan a equipar laboratorios y adquirir insumos para sus experimentos. En tanto los presupuestos asignados a actividades propias de las ciencias sociales y especialmente a investigación de campo suelen ser considerablemente menores. En la práctica sucede que en general son los investigadores de las ciencias sociales quienes más se interesan por trabajar en/con comunidades indígenas y afrodescendientes, por lo que ese tipo de reparto presupuestario también afecta las posibilidades de que las IES se vinculen sistemática e institucionalmente con esos sectores. Aunque no tendría por qué ser necesariamente así, sucede que lamentablemente son escasos los proyectos de departamentos y/o escuelas de Medicina, Farmacia, Química, Ingeniería, etc. que acometen proyectos de interés para las comunidades indígenas y afrodescendientes. En fin, los problemas que nos ocupan responden a diversos factores y en este texto no es posible analizar en detalle todos ellos. Estos otros de carácter más general no son el foco de esta investigación, pero hacen al contexto y a las culturas y normativas institucionales donde se presentan los asuntos y problemas que sí constituyen el centro de nuestra atención. Los estudios realizados en el marco de este proyecto han permitido apreciar la importancia de algunos de estos elementos para la temática que nos ocupa, por ello parece necesario cuanto menos enunciarlos y promover la reflexión y debates sobre ellos.

Alcance, perspectiva y ejes de análisis de esta investigación

El *Proyecto* que enmarca esta investigación está orientado, de manera general, a documentar y analizar experiencias de instituciones de educación superior (IES) de América Latina dedicadas a atender necesidades, demandas y propuestas de educación superior de comunidades indígenas y afrodescendientes, así como a sentar bases que permitan formular recomendaciones de políticas en la materia, generar criterios para la producción de estadísticas e indicadores sobre el desarrollo de este campo, identificar temáticas de interés para nuevas investigaciones sobre el tema y contribuir a desarrollar mecanismos sostenibles de colaboración entre las instituciones estudiadas y otras con intereses semejantes.

El *Proyecto* ha completado hasta el momento dos etapas. La primera de ellas (2007-2008) permitió identificar la existencia de aproximadamente cincuenta experiencias activas en once países de la región, que resultaban significativas respecto del campo que se proponía identificar y hacer visible. Posteriormente, durante la segunda etapa (2008-2009), fue posible identificar aproximadamente otras cuarenta experiencias semejantes. El campo de referencia de la primera etapa comprendía tanto casos de IES principal o completamente dedicadas a atender necesidades, demandas y propuestas de educación superior de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes, como programas específicos desarrollados desde IES cuyo campo de acción era más amplio, y/o alianzas entre IES y otros tipos de instituciones, como, por ejemplo, organizaciones indígenas o afrodescendientes y/u organismos de cooperación internacional.

La primera actividad del *Proyecto* fue realizar investigación documental para obtener y analizar información amplia sobre el campo que se proponía estudiar. El siguiente paso consistió en aplicar vía Internet una consulta estructurada (con unas 12 preguntas, algunas cerradas, la mayoría abiertas) a aproximadamente un centenar de colegas que participaban en experiencias en este campo y a otros especialistas en el tema. Con base en la información obtenida mediante los procedimientos antes mencionados, se encargaron 36 reportes analíticos, con el propósito de generar data y hacer posible el análisis de algunas de estas experiencias, así como de otras que aunque diferentes se juzgó conveniente incluir en esta etapa del *Proyecto*. Treinta de estos reportes estuvieron dedicados a analizar sendos programas o IES orientadas principal o completamente a satisfacer necesidades y demandas de formación de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes. Uno de ellos presentaba el proyecto de la Universidad Maya (en Guatemala) que por dificultades legales aún no ha logrado comenzar actividades. Otro estudio, en lugar de estar dedicado a una IES en particular como cada uno de los anteriores, lo estaba a la experiencia de creación del sistema de universidades interculturales mexicanas. Adicionalmente, se encargaron estudios sobre cinco experiencias diferentes a las anteriores: uno dedicado a un centro de investigación en Bolivia que integra saberes indígenas y no-indígenas que, en este marco, ofrece algunas oportunidades de formación; mientras que otros cuatro reportes estuvieron dedicados a programas de «inclusión de individuos» que no se limitan exclusivamente a ello, sino que se plantean y logran ir más allá de ese objetivo (Mato, coord., 2008).

Así, las ofertas de formación en educación superior especialmente orientadas a responder a necesidades, demandas y propuestas de comunidades indígenas y afrodescendientes constituyeron el foco principal de las investigaciones de la primera etapa del *Proyecto*. En líneas generales, casi todas las experiencias estudiadas durante la primera etapa exhiben diversas *modalidades de colaboración intercultural para la formación de profesionales y técnicos universitarios*. Algunas de ellas desarrolladas por IES especialmente creadas con propósitos de este tipo, otras desarrolladas por unidades académicas particulares que forman parte de IES convencionales, y otras puestas en práctica a través de diversos tipos de alianzas inter-institucionales generalmente con participación de organizaciones indígenas y/o afrodescendientes.

Esa primera etapa, además de documentar y analizar dichos tipos de experiencias, permitió identificar otros tres grandes grupos de experiencias significativas para los intereses del *Proyecto*.

Un primer grupo de experiencias que aún no hemos podido estudiar, pero respecto del cual hemos logrado reunir diversos tipos de información, corresponde a un número –para el *Proyecto*– aún indeterminado de programas de becas y cupos o plazas especiales destinados, según el caso, a asegurar el ingreso y/o el avance y graduación de individuos indígenas y afrodescendientes en instituciones «convencionales» de educación superior. El estudio multidimensional y a escala regional de estos tipos de iniciativas, que en el marco del *Proyecto* llamamos de «inclusión de individuos», así como de sus consecuencias prácticas, es un asunto importante del que no ha sido posible ocuparnos y que parece necesario destacar que debería ser objeto de futuros proyectos de investigación. De manera diferenciada del grupo anterior pero con objetivos relativamente semejantes, en el sentido de que básicamente apuntan a la «inclusión de individuos», fue posible identificar un cierto número de programas orientados a asegurar que estudiantes de esos grupos sociales logren un mejor aprovechamiento de las oportunidades de educación superior y con ello su efectiva graduación. Este tipo de programas en general consiste en diversas actividades de mejoramiento académico, apoyo personal y movilización de ciertas temáticas dentro de las IES y/o el subsistema de educación superior. En el mencionado libro resultante de la primera etapa del *Proyecto* hemos estudiado sólo dos programas de este último tipo, uno de la Universidad Rafael Landívar, en Guatemala, y otro impulsado por la Fundación Ford en cuatro países de la región con la participación de IES y otros actores institucionales significativos (Mato, coord., 2008).

Finalmente, pudimos constatar la existencia de un tercer grupo de experiencias que aunque con relativamente escasa cobertura hemos logrado estudiar en la segunda etapa del *Proyecto*. Se trata de las experiencias que presentan diversas modalidades de colaboración intercultural mediante las cuales articulan objetivos de mejoramiento de la calidad de vida de estos pueblos con la generación de conocimientos y la formación de profesionales y técnicos que responden a necesidades y/o propuestas de esas comunidades indígenas y/o afrodescendientes. Como se explicará más adelante en este mismo capítulo, muchas de las experiencias de «colaboración intercultural en la formación de profesionales y técnicos» estudiadas en la primera etapa del *Proyecto* podrían ser consideradas un subgrupo al interior de este grupo entendido en sentido

amplio. El presente volumen está dedicado particularmente a estas experiencias que articulan docencia, investigación y vinculación con las comunidades, de las cuales hemos logrado identificar aproximadamente 90 nuevos casos, que se agregarían a aquellos de la primera etapa que podrán quedar comprendidos en este grupo. En este volumen estudiamos con cierta profundidad 8 de estas experiencias, a cada una de las cuales se le ha dedicado un capítulo.

La segunda etapa del *Proyecto* (2008-2009) ha estado orientada por dos tipos de objetivos complementarios entre sí, cada uno de los cuales ha orientado un proyecto particular y la publicación del respectivo libro comunicando los resultados obtenidos.

Uno de estos proyectos ha respondido al interés en analizar más a fondo algunos asuntos importantes que la primera etapa apenas permitió detectar. Tal es el caso de las particularidades, obstáculos y desafíos propios de los procesos de construcción de *instituciones interculturales de educación superior* (IIES), principal foco de atención del segundo volumen, al que hemos titulado *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (Mato, coord., 2009). Ese segundo libro presenta un conjunto de ocho ensayos dedicados a analizar la experiencia de sendas IIES (en Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, México y Nicaragua), precedido por un estudio introductorio de alcance regional que, además de situar esas experiencias en el marco más amplio de una suerte de panorama latinoamericano en la materia, ofrece algunas elaboraciones sobre las particularidades de este conjunto de experiencias, sus logros, innovaciones y desafíos. Adicionalmente, dicho capítulo examina cómo su desarrollo y proyección, según los casos, resulta condicionado por las normativas vigentes, así como por elementos de las culturas institucionales, académicas y profesionales prevalecientes.

El principal rasgo distintivo común a las ocho experiencias estudiadas en el segundo libro del *Proyecto*, aquel que las diferencia de la mayoría de los restantes casos estudiados en la primera etapa, es que se trata de *instituciones* cuya construcción ha estado marcada desde el inicio por su orientación a atender demandas y propuestas de educación superior de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina, aun cuando todas ellas estén abiertas a estudiantes de otros grupos sociales. Es decir, no se trata de programas, centros o proyectos particulares que forman parte de IES de alcance más amplio, creadas para atender objetivos menos diferenciados, no necesariamente marcados por la atención a necesidades, demandas y/o propuestas, de los mencionados grupos de población. Tampoco se trata de convenios o co-ejecuciones entre IES y organizaciones indígenas o afrodescendientes. Se trata, en cambio, de «instituciones» creadas especialmente para atender las necesidades, demandas y propuestas de formación en educación superior e investigación, de comunidades de pueblos indígenas de América Latina, abiertas a estudiantes de estos pueblos así como a otros grupos sociales, y cuyo currículum incluye saberes, lenguas y modos de aprendizaje y de producción de conocimientos, propios de más de una tradición cultural (en general la «occidental» y las de uno o más pueblos indígenas), por todo lo cual se optó por llamarlas *Instituciones Interculturales de Educación Superior* (IIES) (Mato, coord., 2009). El esfuerzo de identificación de este grupo particular de experiencias resultó útil además para plantear una taxonomía

que en cierto modo permitió generar un cierto orden descriptivo de los diversos tipos de IES y programas con actuación en este campo, sobre el cual comentaremos más adelante en este capítulo.

Adicionalmente, esta segunda etapa también incluyó un tercer proyecto que estuvo orientado por un objetivo diferente a los que guiaron los dos proyectos antes descritos, pero convergente con ellos, y que es el que da lugar a la publicación del presente volumen, al que procurando describir sintéticamente su campo de interés hemos titulado *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*.

Como se mencionó anteriormente, este tercer proyecto ha respondido al objetivo particular de identificar y caracterizar las principales modalidades de colaboración intercultural que diferentes tipos de IES desarrollan con comunidades y/u organizaciones de pueblos indígenas, mediante las cuales se articulan provechosamente objetivos de mejoramiento de la calidad de vida de estos pueblos con la generación de conocimientos y/o la formación de profesionales y técnicos que responden a necesidades y/o propuestas de esas comunidades. Es decir, no se trata de experiencias de extensión en el sentido históricamente más convencional de ese tipo de actividades.

Para lograr producir información acerca de ese campo de experiencias, entre octubre de 2008 y marzo de 2009 el *Proyecto*, a través de sus propios contactos en este campo (que para el momento eran más de 200), los más amplios y diversos del IESALC, y la búsqueda de nuevos contactos a través de diversos medios, difundió proactivamente una Convocatoria a registrar experiencias de instituciones de educación superior orientadas al estudio y aplicación de conocimientos étnicos o locales al desarrollo local y/o mejoramiento de la calidad de vida de las poblaciones participantes. Con este propósito, creó y difundió también una Ficha de Registro contentiva de una veintena de preguntas orientadas a lograr «mapear» el campo.

La Convocatoria explicaba que el *Proyecto* estaba interesado en identificar experiencias en el área desarrolladas por y/o con IES de la región, con los propósitos de dar mayor visibilidad a las mismas, caracterizar la diversidad de enfoques y temáticas que las orientan y, en la medida de sus posibilidades, adelantar y/o favorecer investigación al respecto con vista a promover recomendaciones de políticas de estímulo en la materia. Dado el campo de actuación del IESALC, se aclaraba que el *Proyecto* solamente consideraría experiencias realizadas por/desde IES.

Esta Convocatoria generó la recepción de unas 300 fichas, muchas de las cuales por diversas razones no se ajustaban a los requerimientos establecidos para su consideración. Algunas de ellas no quedaban incluidas en el campo que intentábamos «mapear» porque correspondían a experiencias de educación básica; otras porque correspondían a proyectos de investigación realizados desde IES pero que no incluían ninguna modalidad de «devolución» a las comunidades que estudiaban, sino sólo producción de conocimiento sobre ellas destinado a generar publicaciones académicas; otras porque se trataba de actividades de IES que cabría caracterizar como de extensión de tipo «convencional», es decir, orientadas exclusivamente a aplicar conoci-

mientos generados en la academia a poblaciones urbanas o rurales en condiciones socioeconómicas desfavorables, sin incluir sus saberes; otras porque consistían en programas de cupos/plazas especiales y/o becas para que individuos indígenas estudiaran en IES «convencionales» (de los tipos que hemos denominado de «inclusión de individuos»), o bien programas para asegurar su mejor aprovechamiento de las oportunidades de educación superior (modalidad que ya habíamos cubierto parcialmente en el primer libro); otras porque correspondían a proyectos impulsados por organizaciones no gubernamentales que no incluían la participación directa ni indirecta de IES. El *Proyecto* de ninguna manera resta importancia ni valor a estos otros tipos de experiencias, pero no correspondía incluirlas en la investigación en marcha porque no quedaban comprendidas en el universo de modalidades de «colaboración intercultural» en «educación superior» que articulan docencia, investigación y vinculación con las comunidades orientada a apoyar y/o fortalecer iniciativas de mejoramiento de su calidad de vida.

El caso es que unas 90 de esas cerca de 300 fichas sí correspondían al campo que se procuraba identificar y son las que se han tomado en consideración para procurar describir la amplitud y diversidad del campo que nos ocupa, que se ofrece en una sección posterior de este capítulo. No obstante, no todas ellas pudieron ser tenidas en cuenta, porque la Ficha de Registro incluía una pregunta acerca de si se podía dar a conocer la información consignada y en algunas de ellas quienes se encargaron de prepararlas optaron por no dar la respectiva autorización.

El universo de experiencias identificado mediante la mencionada Convocatoria está constituido por muy diversos tipos de casos. Así, entre otros tipos, incluye tanto iniciativas desarrolladas por unidades académicas particulares dentro de IES «convencionales» con comunidades indígenas, campesinas o afrodescendientes, como casos de co-ejecuciones impulsadas por organizaciones indígenas con participación de IES; casos de IIES que no habíamos identificado en la primera etapa pero cuyo perfil correspondería a colaboración intercultural para la formación de profesionales y técnicos, articulada con labores de investigación y vinculación con las comunidades; y casos de IES «convencionales» que sin ser de carácter intercultural desarrollan formas de colaboración intercultural con comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes, orientadas no sólo por propósitos de investigación y formación, sino también de mejoramiento de las condiciones de vida de esas comunidades.

Uno de los asuntos respecto de los cuales el universo bajo estudio resulta diverso es precisamente el de las diversas maneras en las cuales los actores participantes definen, entienden, nombran y conceptualizan, el que podríamos llamar objetivo de más largo alcance, o fin último, de sus acciones. En un par de ocasiones en este texto hemos utilizado la expresión «mejoramiento de las condiciones de vida», sin embargo esta no es la forma en que todos los actores mencionados visualizan la orientación de su trabajo, sino una que a nuestro entender resulta relativamente «neutra», pero sabemos que no lo es tanto, que tiene algunas implicaciones particulares que la diferencian de otras expresiones utilizadas por los actores participantes en estas experiencias como «calidad de vida», «desarrollo humano», «desarrollo sostenible», «desarrollo comunitario», «desarrollo con identidad», «desarrollo local», «desarrollo regional» y/o «buen

vivir», a veces expresado como «bien vivir», expresiones estas dos últimas que insistente y crecientemente vienen utilizando organizaciones indígenas de todo el continente. Cada una de estas expresiones tiene su propia historia, algunas tienen más de una historia, lo que con cada una de ellas se busca definir en ocasiones varía grandemente dependiendo de qué actores la usan en cuáles contextos. Analizar las diversas concepciones de idea de «desarrollo», «buen vivir» y otras semejantes, así como sus implicaciones para proyectos y políticas sociales, educativas y en particular de educación superior, escapa a los objetivos de este libro. No obstante, la conciencia sobre la importancia de estas diferencias nos ha llevado a evitar utilizar e incorporar de manera acrítica la idea de «desarrollo», o su variante aparentemente más aceptada: «desarrollo sostenible», en la concepción de este proyecto, que enfatiza precisamente la existencia de diferentes visiones de mundo y la necesidad de trabajar para lograr mayores y mejores formas de colaboración desde y entre ellas, a lo que llamamos «colaboración intercultural».

En vista de esto, al conceptualizar esta investigación y generar la mencionada Convocatoria, deliberadamente se adoptó una posición abierta y plural. Por esto la Convocatoria explícitamente invitaba a registrar «experiencias desarrolladas por IES de la región orientadas a investigar, utilizar en docencia/aprendizaje, desarrollar tecnologías (técnicas, procedimientos y/u otros tipos de prácticas) y aplicarlas al mejoramiento de la calidad de vida (desarrollo local, regional, humano, sostenible, o términos análogos según los vocabularios propios de las comunidades y/o IES participantes en las mismas) de poblaciones humanas los saberes y/u otros tipos de prácticas y recursos culturales propios de comunidades étnicas, locales, o regionales, sean estos relativos a lenguas, ambiente, biodiversidad, vivienda, alimentación, salud, educación, producción piscícola, agrícola y pecuaria, organización social y política, derecho/juridicidad, manejo de conflictos, historia, artesanía, música, danza, vestido, diseño visual, recreación y/u otros que resulten significativos para las IES y poblaciones en cuestión».

Ante la imposibilidad de recoger en el título de este volumen tal diversidad, se optó por expresarla sintéticamente incluyendo sólo dos términos. Uno de ellos es «Desarrollo Sostenible», desde hace tiempo utilizado por los Estados, las agencias de cooperación internacional, las instituciones financieras multilaterales y el movimiento ambientalista, aunque incorporado, re-significadamente o no, por numerosas organizaciones indígenas y afrodescendientes. El otro es «Buen Vivir», más reciente y —como se dijo anteriormente—crecientemente utilizado por las organizaciones indígenas, y también algunas afrodescendientes.

Las experiencias que se logró identificar a través de la Convocatoria constituyen un universo relativamente diverso de experiencias que se describe someramente en la sección siguiente de este texto. Esta convocatoria también permitió identificar algunas experiencias que cabría considerar como referencias valiosas de diferentes tipos de modalidades de colaboración intercultural de IES de la región orientadas a mejorar las condiciones de vida de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes mediante la articulación de acciones de docencia, investigación y vinculación con las comunidades. Algunas limitaciones existentes respecto a la exten-

sión de este libro obligaron a escoger sólo ocho casos de los cuales encargar sendos estudios que posteriormente se convertirían en capítulos de este libro. Se trata de un relativamente reducido pero significativo conjunto de experiencias de estos tipos, no se trata de experiencias que en términos absolutos pueda afirmarse que serían mejores que las restantes, ya que cada una de estas experiencias responde a factores contextuales muy particulares, pero sí podemos decir que las ocho estudiadas en los capítulos son suficientemente valiosas.

Seleccionados estos ocho casos, de manera semejante a lo acontecido con la concepción de las dos investigaciones anteriores del *Proyecto*, se presentaban básicamente dos alternativas respecto de a quiénes encargar la preparación de dichos reportes: si a investigadores externos a las respectivas experiencias o a colegas que han venido jugando papeles importantes en la creación y gestión de las mismas. Cada una de estas dos opciones ofrece sus propias ventajas y desventajas. El caso es que se optó por encargar los respectivos estudios a colegas que han venido jugando papeles protagónicos en la creación y gestión de las experiencias estudiadas (ver la sección «Sobre los Autores» al final de este libro). Esto ofrece ventajas claras respecto al acceso a información y conocimiento profundo de las mismas, a la vez que resulta fácil aceptar que probablemente no asegure visiones marcadamente críticas sobre las mismas. Sin embargo, a modo de atenuante, puede decirse que se solicitó a los colaboradores reflexionar críticamente sobre las experiencias. Sin duda han hecho todo lo posible por lograrlo, aunque desde luego no estamos en condiciones de evaluar en qué medida lo han hecho. Como quiera que sea, esos estudios pueden leerse tomando en cuenta esta advertencia. Estos capítulos constituyen testimonios sistemáticamente elaborados por colegas que tienen en su haber no sólo sus propias credenciales académicas, sino también las de haber participado destacadamente en estas experiencias. En todo caso, los lectores podrán apreciar en los textos que no faltan reflexiones críticas sobre las experiencias.

También de manera semejante a los procedimientos de trabajo ya establecidos para las dos investigaciones anteriores del *Proyecto*, para facilitar el análisis de los casos, poder trabajar sintéticamente sobre ellos y facilitar la lectura de los mismos estableciendo comparaciones, se elaboraron algunas orientaciones generales para la preparación de los capítulos. Así, los estudios presentados en los siguientes capítulos han sido preparados en respuesta a la propuesta general de esquema de contenido que se reproduce más abajo, señalando que el mismo no debía interpretarse de manera rígida, sino sólo como un conjunto de orientaciones y preguntas generales que permitieran elaborar estudios relativamente comparables entre sí y que respondieran a los ejes de interés de este proyecto de investigación. De este modo, a cada autor/a se le solicitó que en respuesta a esa propuesta general de esquema de contenido, enviara una propuesta propia que resultara apropiada a la experiencia en cuestión y a sus intereses expositivos. Tras la lectura de avances de los respectivos capítulos fuimos ofreciendo comentarios y sugerencias, así como acordando el contenido de cada uno de ellos. La lectura de la propuesta de esquema de contenido que se expone más abajo puede resultar útil para comprender mejor los ejes de análisis de esta investigación, así como la organización interna de los próximos capítulos.

Cada uno de los casos estudiados en los siguientes capítulos brinda importantes referencias acerca de problemas, logros, modalidades de acción y otros aspectos prácticos muy importantes. Sin embargo, no nos parece apropiado adherir a cierto vocabulario de moda y decir de ellos que se trata de ejemplos de «mejores prácticas». Creemos que no es correcto plantear las experiencias humanas en esos términos. Las características de cada experiencia dependen de aspectos particulares de los contextos donde se desarrollan y de los actores participantes en ellas. No se trata de estudiar «mejores prácticas», sino de analizar prácticas particulares procurando aprender de ellas lo que resulte posible, tanto de sus «logros» y «aciertos», como de sus «errores», sin buscar «modelos» a replicar. En el caso particular de las aquí estudiadas, no debe perderse de vista que cada una de estas experiencias responde a circunstancias contextuales particulares y el secreto de su éxito ha sido precisamente responder creativamente a contextos, necesidades, proyectos y dificultades concretas. Evaluar qué se puede aprender de cuáles experiencias que resulte útil a otras, es una tarea compleja que exige analizar y valorar las diferentes experiencias en relación con las diferencias entre los diversos pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes, sus experiencias históricas y organizativas, así como con los también diversos procesos históricos y contextos sociales, políticos, económicos y educativos propios de los diferentes países. El desarrollo de políticas y programas en la materia, exige comprender los factores que explican la diversidad de modelos institucionales y propuestas educativas existentes.

Resumen del esquema general de contenido que orientó la preparación de los capítulos

- 1) Presentación de la experiencia, contextos institucional y social, objetivos e ideario que la orientan. Esta sección como mínimo debería incluir información concisa tanto sobre: a) la experiencia y la IES desde la cual se realiza; b) la/s localidad/es, caserío/s o distrito/s donde se realiza la experiencia; c) características más significativas (para la comprensión de la experiencia) de la/s población/es que participa/n en la experiencia y de su situación socio-económica y cultural.
- 2) Objetivos e ideas que orientan/fundamentan la experiencia.
- 3) Principales actividades desarrolladas, modalidades de acción, relaciones entre ellas. Describir y explicar por qué han sido estas en particular, cómo se decidió que fueran estas actividades, explicar si esto fue consultado y/o consensuado con las comunidades cuyas necesidades y/o demandas se propone atender.
- 4) Formas de colaboración intercultural entre la IES y las comunidades: a) tipos de saberes y/o recursos étnicos y locales movilizados (incluyendo sabios indígenas o figuras semejantes) en estas experiencias; b) tipos de saberes y/o recursos académicos movilizados en estas experiencias; c) ¿cómo se han articulado entre sí esos diferentes tipos de saberes?; d) logros, dificultades, problemas y hallazgos inesperados.

- 5) Principales resultados obtenidos, obstáculos y desafíos a futuro: a) aprovechamiento de la experiencia con fines de docencia/aprendizaje (indicar niveles, números de estudiantes, docentes y graduados); b) investigación y desarrollo tecnológico. Incluir información sobre publicaciones, tesis y trabajos de grado, y técnicas, procedimientos y tecnologías desarrolladas (indicar si algunas de ellas han sido patentadas y en caso de no haberlo sido indicar las razones que han hecho no-deseable o no-posible la obtención de patente/s); c) mejoramiento de la calidad de vida y/o beneficios obtenidos por la población (ofrecer algunos indicadores que permitan apreciar el «impacto» de la experiencia).
- 6) Obstáculos encontrados, cómo se superaron o a qué cambios y/o adaptaciones del proyecto dieron lugar.
- 7) Construcción de alianzas, apoyos recibidos (financieros y/o de otros tipos).
- 8) Impacto de la experiencia en la IES. Cómo el desarrollo de esta experiencia ha «impactado» en la IES de la cual forma parte, qué tipos de cambios ha contribuido a generar en la institución, qué tipo de resistencias ha encontrado, de qué maneras esas resistencias han limitado o llevado a transformar la experiencia, qué desafíos se presentan por superar en relación con la IES y/o las políticas de educación del país, etc.
- 9) Recomendaciones de políticas y acciones: para las IES, agencias gubernamentales, agencias intergubernamentales.

Modalidades de colaboración intercultural entre IES y comunidades indígenas y afrodescendientes

Esta sección presenta un panorama de las principales modalidades de colaboración intercultural mediante las cuales IES, o unidades al interior de IES, y organizaciones y/o comunidades de pueblos indígenas y/o afrodescendientes articulan objetivos de mejoramiento de la calidad de vida de estos pueblos a través de iniciativas de acción (con objetivos de diversos tipos, como por ejemplo producción de bienes y servicios, resolución de conflictos, promoción de derechos humanos, salud, manejo ambiental, entre otros), generación y/o difusión de conocimientos y tecnologías, y/o formación de profesionales y técnicos.

Como se señaló anteriormente, el Registro de Experiencias creado por el *Proyecto* permitió recoger información sobre aproximadamente 90 experiencias. El universo de referencia del panorama que presentaremos en las próximas páginas se basa en esos 90 casos (aunque sólo se hará referencia explícita a algunos de ellos, debido tanto a limitaciones de extensión, como a que al llenar la respectiva Ficha de Registro los representantes de algunas de estas experiencias respondieron negativamente a la pregunta incluida al final de la ficha respecto de si autorizaban a publicar la información facilitada), y adicionalmente en aquellos de los más de 30 identificados en la primera etapa del *Proyecto* que exhiben modalidades de colaboración intercultural,

sea en actividades de formación y/o de otros tipos. Así, el panorama que se ofrece en las próximas páginas de ningún modo debe considerarse exhaustivo, no sólo porque no se posee información sobre todas las experiencias relevantes, sino porque ni siquiera es posible hacer referencia a todas aquellas sobre las que se ha logrado reunir información. De este modo, los casos que se mencionan deben considerarse simplemente ejemplos y/o referencias de las modalidades de colaboración caracterizadas.

Para presentar este panorama se intentó elaborar una tipología, como se había hecho en el estudio anterior (Mato, coord., 2009: 43-54), pero el ejercicio no arrojó resultados provechosos y esto puede considerarse significativo. Aquella tipología identificaba distintos tipos de IES y arreglos inter-IES, con el propósito de poner en perspectiva las características particulares de las instituciones interculturales de educación superior (IIES), un tipo particular de IES, las de carácter intercultural. Pero el intento no produjo resultados significativos. Una tipología es un sistema consistente y ordenado de «tipos» que se propone para organizar y facilitar el análisis de aspectos de un cierto campo acotado de la experiencia social. Aun cuando los tipos se elaboren a partir del análisis del campo conocido de experiencias, estos necesariamente implican un cierto nivel de simplificación de rasgos distintivos de las mismas. Debido a esa operación de simplificación no resulta sorprendente encontrar algunos casos concretos que no corresponden de manera «exacta» a ninguno de los tipos creados, o bien que pueden ser incluidos en más de uno de ellos. A diferencia de lo que se planteaba en la investigación anterior en la que interesaba delimitar con cierta precisión un cierto tipo de instituciones, las IIES y sus sub-tipos (ver Mato, coord., 2009: 43-54), en la presente investigación la tipología a aplicar debía servir para identificar algunas tendencias principales en las modalidades de colaboración intercultural, pero no se logró obtener resultados consistentes significativos. Ocurría que muchos de los casos podían ser incluidos en más de un tipo, excepto si se definían tipos de manera tan amplia que perdían significación. Así, podría concluirse que este es un universo constituido por casos muy particulares, lo cual no resulta del todo sorprendente si se piensa que se trata de modalidades de colaboración intercultural con comunidades y organizaciones locales. Pero además, tampoco resulta sorprendente si se toma en cuenta que buena parte de las experiencias identificadas se han desarrollado un tanto a contrapelo de las culturas institucionales dominantes y/o aprovechando pequeños resquicios que dejan algunas normativas monoculturales (y monoculturalistas) extremadamente rígidas.

Si, por ejemplo, planteáramos tipos poco significativos para el objeto de estudio que nos ocupa, como simplemente clasificar este universo en IES públicas e IES privadas, sería sencillo. Pero clasificaciones de este tipo tienen poca utilidad para el tipo de análisis que constituye el foco de este texto. En cambio, si nos interesa un sistema de tipos que diferencie entre las experiencias de colaboración intercultural articuladas principalmente a partir de actividades docentes, de las articuladas principalmente a partir de actividades de investigación, de las que lo hacen a partir de lo que según los casos resulta nombrado como «extensión», «vinculación» o «servicio social», entonces nos encontramos con que muchas de las experiencias estudiadas no representan casos ni siquiera medianamente «puros», sino que en mayor o menor medida combinan elementos de las tres divisiones usuales del quehacer universitario, o en general de la educación superior. Problemas semejantes se nos presentan si acaso intentamos

diferenciar entre casos orientados al desarrollo de actividades de producción de bienes y/o prestación de servicios de los orientados a actividades de formación. Así ocurre con diversos aspectos relevantes de muchos de los casos que hemos logrado registrar. En cambio, otras diferenciaciones menos ambiciosas y no obstante potencialmente útiles parecen posibles. Por ejemplo, podemos diferenciar entre experiencias en las que participan IES completas, de otras en las que sólo participan unidades al interior de IES. Y dentro de este último tipo de casos podemos diferenciar entre aquellas que son iniciativas relativamente excepcionales de unidades académicas pequeñas o grupos de docentes y/o investigadores, de las que son iniciativas de una Escuela o Departamento, o incluso de las autoridades centrales de las IES y cuentan con presupuesto y/o significativo respaldo institucional, de las que se producen en respuesta a concursos de fondos ofrecidos por algún organismo estatal. Pero si bien identificar esas diferencias y puntualizarlas al presentar el panorama que se ofrece en las páginas siguientes resulta interesante, ellas no justifican la aplicación de una tipología.

Hechas las advertencias anteriores, podemos exponer el panorama que se ofrece en las próximas páginas identificando algunas modalidades importantes de colaboración, sin aspirar con ello a plantear que se trata de tipos claramente diferenciados.

Modalidades de colaboración intercultural en programas de «inclusión de individuos» indígenas y/o afrodescendientes como estudiantes en IES «convencionales»

Existen algunos programas de los que en esta investigación denominamos de «inclusión de individuos» (según los casos, se trata de programas de becas y/o cupos especiales para individuos indígenas o afrodescendientes, y/o de diversos tipos de actividades de apoyo académico y psicosocial a estudiantes de esos pueblos) en IES «convencionales» (es decir, no diseñadas especialmente para responder a necesidades, demandas y propuestas de formación en educación superior de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes) en los que se observan algunas formas de participación activa de los grupos «beneficiarios», a los que en ese sentido podemos considerar modalidades de colaboración intercultural. En el primero de los libros resultantes de este *Proyecto* (Mato, coord., 2008) se incluyeron reportes sobre algunos de ellos (Didou, 2008; Giracca, 2008), uno sobre el Programa Edumaya de la Universidad Rafael Landívar, en Guatemala, y otro, de carácter abarcador sobre un conjunto de experiencias realizadas en Chile, Perú y México con el apoyo del Programa Pathways to Higher Education de la Fundación Ford. Posteriormente, la Convocatoria realizada para la investigación que dio lugar a este libro permitió obtener información directa sobre dos de estos programas realizados con apoyo de la Fundación Ford, uno de ellos es el Programa Hatun Ñan, realizado en dos universidades públicas peruanas, la Universidad Nacional de San Cristóbal Huamanga, en Ayacucho, y la Universidad San Antonio Abad, en Cusco; el otro es el Programa Thakhi, realizado en la Universidad de Tarapacá, en Chile, también una IES pública, en este caso con el apoyo no sólo de la Fundación Ford, sino también de la chilena Fundación Equitas. Adicionalmente, fue posible identificar otras iniciativas con características semejantes, como por ejemplo el Programa de Fortalecimiento de la Calidad Académica de los Estudiantes Afrocolombianos de la Universidad Santiago de Cali, y la experiencia del Grupo Cho-

có-Kilombo, en la Universidad de Medellín, ambas universidades privadas de Colombia. El Programa de inclusión de Estudiantes Indígenas que coordina la Dirección Nacional de Bienestar Universitario de la Universidad Nacional de Colombia (la de mayor número de estudiantes en ese país) también complementa la asignación de cupos con diversas actividades de fortalecimiento a los estudiantes y valoración de esas culturas a través de cátedras especiales. Otro tanto puede decirse de la manera en que se pone en práctica el programa de becas para estudiantes indígenas en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (también la de mayor número de estudiantes de ese país), el cual se ve fortalecido por las actividades del Programa México Nación Multicultural (PMNM), al que haremos referencia más adelante. Otra iniciativa de este tipo es la Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas de la Universidad de Quintana Roo, una universidad pública mexicana que también cuenta con el apoyo del PMNM de la UNAM.

Como ya se afirmó en páginas anteriores, el de «inclusión de individuos» es un tipo de programa muy extendido, al que el *Proyecto* no ha podido dedicarle atención suficiente. Por sus características en este tipo de programas, las posibilidades de colaboración mutua en la producción y/o circulación de saberes y modalidades de investigación y aprendizaje, de carácter dialógico, tal vez resulten limitadas. No obstante, como las experiencias antes mencionadas lo muestran, no por ello son inexistentes; debe investigarse al respecto, analizando diferentes tipos de programas, sus modos de incorporación de las poblaciones a las que buscan servir y sus impactos en las comunidades de procedencia de los estudiantes incluidos. En este sentido existen opiniones diversas, algunas enfatizan como resultados favorables no sólo la apertura de oportunidades para individuos, sino también el desarrollo de capas de profesionales indígenas y afrodescendientes que de un modo u otro, en su mayoría o no, directa o indirectamente, sirven a sus comunidades. Otras, por el contrario destacan que este tipo de programas acaban favoreciendo la «fuga de cerebros» ya no a escala internacional como suele enfocarse el tema, sino a escalas nacionales, desde las comunidades apartadas hacia las grandes ciudades, privando a aquellas de las posibles contribuciones de los jóvenes en cuestión, quienes en la mayoría de los casos están entre los mejores estudiantes de su generación. Definitivamente, este es un tema que necesita ser investigado cuidadosamente, atendiendo a matices y contextos, incluyendo múltiples voces y opiniones.

Modalidades de colaboración intercultural en programas de formación conducentes a títulos y/u otras certificaciones (sean a nivel de técnico superior, licenciatura, ingeniería, etc., diplomados y/o de postgrado) ofrecidos por/desde IES «convencionales»

Existen diversas modalidades de colaboración intercultural entre IES y comunidades y/u organizaciones indígenas y afrodescendientes orientadas a proveer oportunidades de formación conducentes a títulos y/u otras formas de certificación. Dentro de este grupo de experiencias, se podría distinguir además entre los de tipo permanente y los de duración acotada, como también entre los que resultan de iniciativas originadas desde la propia IES (en relación o no con comunidades y/u organizaciones

indígenas y/o afrodescendientes) y las que resultan de respuestas de las respectivas IES a concursos de fondos del Estado y/o fundaciones nacionales o internacionales. Entre los programas de este tipo existen algunos en los cuales se registra escasa colaboración intercultural y otros en los que la participación de organizaciones y/o comunidades indígenas y/o afrodescendientes es y/o ha sido, significativa, sea en el diseño, en actividades curriculares y/o en su evaluación. En algunos de estos casos se constata además una participación significativa de docentes provenientes de los mencionados pueblos y la inclusión significativa de lenguas, saberes y modos de producción de conocimiento y aprendizaje propios de estos pueblos en el currículum. Es importante destacar que muchas de estas experiencias de formación están orientadas a la formación de docentes para programas de educación intercultural bilingüe a diversos niveles del sistema educativo. Este detalle es muy importante porque de este modo no sólo cabe imputarles una cierta incidencia en las oportunidades de formación de cuadros técnicos y profesionales para esos grupos de población, sino que además van contribuyendo a crear un número creciente de potenciales aspirantes a educación superior (de grado y postgrado) provenientes de pueblos indígenas y afrodescendientes. Esta es otra modalidad de colaboración en la que existe un número importante de experiencias.

Ya en el primer libro del *Proyecto* presentamos información sobre varias experiencias de este tipo, por ejemplo la de la Licenciatura para la Formación de Profesores Indígenas de la Universidade do Estado de Mato Grosso (Januário y Selleri Silva, 2008) y la del Programa de Formación de Profesores Indígenas del Núcleo *Insikiran* de la Universidade Federal de Roraima (Carvalho y Almeida de Carvalho, 2008), ambas en Brasil. En el caso de Colombia, si bien sólo se documentó la experiencia de la Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca (Rojas, 2008), existen otras semejantes, mientras que el Centro de Estudios Pedagógicos de Avanzada (CEPA) de la Universidad del Pacífico ofrece cursos de Cualificación Docente de 14 meses de duración en Etnoeducación Afrocolombiana, así como diplomados relacionados con el tema (Suárez Reyes y Lozano Lerma, 2008). Respecto de Perú, se presentó un estudio sobre la experiencia de educación superior para indígenas en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Cortez Mondragón, 2008). Adicionalmente, en ese libro se documentó la experiencia del Programa de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Mayor de San Andrés (Mallea Rada, 2008; ver también Molina, *et al*, 2008), así como el Programa Académico Cotopaxi, formación en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana, de Ecuador (Farfán, 2008). Todas las experiencias anteriores corresponden a programas de carácter permanente y aún activos.

Entre las de duración acotada cabe mencionar las experiencias de diplomados ofrecidos por el Instituto de Estudios Andinos de la Universidad Arturo Prat (Vergara y Godoy, 2008), así como por el Centro de Estudios Socioculturales de la Universidad Católica de Temuco, el cual también ofreció cursos de postgrado y un Magíster (Durán, Berho y Carrasco, 2008), ambos casos en Chile. En el caso de Ecuador, en dicho libro se ofreció información sobre la Maestría que durante varias cohortes dictó la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede Quito, con apoyo de la Fundación Ford (García, 2008); y sobre la experiencia de la Universidad de Cuenca, que

tiene una ya dilatada experiencia en el diseño y dictado de licenciaturas y maestrías orientadas a satisfacer propuestas de organizaciones indígenas (Mendoza Orellana, 2008).

Una experiencia bastante particular dentro de este conjunto es el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos (PROEIB-Andes). Se trata de un programa de carácter multinacional, con participación de IES de varios países de la región, apoyos de algunos de los respectivos gobiernos y que hasta el año 2008 contó con el apoyo de la agencia alemana de cooperación internacional, conocida por sus siglas como GTZ. Este Programa que ha venido desarrollándose con sede en la Universidad Mayor de San Simón, Bolivia (Limachi Pérez, 2008) ha facilitado la formación de docentes de educación intercultural bilingüe de varios países latinoamericanos y además ha brindado apoyo en el tema a varias IES de la región, así como la Universidad Indígena Intercultural creada por el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (Yapu, 2008) sobre la cual comentaremos muy brevemente en otra subsección de este texto.

La Convocatoria a registrar experiencias de IES en colaboración intercultural que se abrió especialmente durante la etapa del *Proyecto* que ha dado lugar este libro permitió identificar otras experiencias de programas de formación conducentes a títulos y/u otras certificaciones. Ejemplos de este tipo son las licenciaturas ofrecidas desde 1992 por la Universidad Estatal de Bolívar, una universidad pública de Ecuador, en campos tales como Educación y Estudios Interculturales, Desarrollo Regional Intercultural, entre otros. En esa experiencia, de manera análoga a lo que ocurre en la de la Licenciatura en Desarrollo Comunitario Integral de la Universidad Pedagógica Nacional, una IES pública de México, no sólo participan personas indígenas como estudiantes, sino que a través de diversas modalidades se incorporan los conocimientos de los sabios y ancianos de las comunidades. Otro tanto cabe decir de la experiencia de la Especialidad de Educación Intercultural Bilingüe para la formación de maestros de educación básica y secundaria ofrecida en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle La Cantuta, una IES pública peruana. Con características semejantes a las de las experiencias antes mencionadas, en el sentido de incluir estudiantes indígenas, así como lenguas y saberes de los respectivos pueblos, se desarrolla también el Curso de Formación Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI) de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), la tercera universidad de Brasil por número de estudiantes, en cuyo marco se forman docentes para las áreas de lenguas, artes y literaturas, matemáticas y ciencias de la naturaleza, ciencias sociales y humanidades.

El presente volumen incluye un capítulo sobre la experiencia particular del Núcleo Transdisciplinario de Investigación Literaterras de la UFMG, el cual formalmente comenzó a funcionar en 2002, aunque varios de sus miembros han venido desarrollando desde 1995 labores de los tipos que luego dieron lugar a dicha creación formal. Entre otras actividades, este Núcleo está encargado de coordinar el área de Lengua, Arte y Literatura del FIEI, pero además realiza importantes labores de investigación, publicación y producción de videos y otros productos audiovisuales y sonoros conjuntamente con las comunidades. Es de destacar que las publicaciones, videos y otras producciones del Núcleo son producto de trabajos de equipo que integran investiga-

dores y docentes de varios departamentos de la UFMG junto con estudiantes, quienes en la mayoría de los casos son profesores indígenas que están estudiando en la UFMG, pero también han incluido a otros estudiantes y muy especialmente a miembros de las comunidades, quienes se incorporan como asesores y/o directamente miembros del equipo de diseño y producción, y en general juegan un papel destacado en sus producciones. Las temáticas de estas producciones incluyen tanto relatos tradicionales, música y danzas, como asuntos de medicina indígena, cosmovisión y manejo ambiental, entre otros temas. Algunas de ellas han logrado tener impacto no sólo en las comunidades y en la IES, sino también en organismos públicos, como por ejemplo en la Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) que publicó una cartilla basada enteramente en uno de los libros producidos por el Núcleo. El Núcleo se ha convertido en un significativo espacio de encuentro e interlocución entre la IES y las comunidades indígenas, no sólo de la región sino también de otras zonas de Brasil. Su presencia en las comunidades no se limita a labores de investigación, además frecuentemente ha ofrecido talleres en ellas. Ha creado también un importante centro de documentación. En este marco, el Núcleo ha orientado la realización de cinco tesis de licenciatura, otras cinco de doctorado, ocho de maestría y un libro producto de una investigación posdoctoral (para más información sobre esta experiencia, ver el capítulo al respecto incluido en este mismo libro).

En este volumen también se incluye un capítulo sobre la experiencia del Centro Valle de Tenza de la Universidad Pedagógica Nacional, de Colombia, en la formación de docentes, en la región Centro Oriental de ese país. Con este propósito, el Centro, que comenzó sus labores como una actividad de extensión, ha venido trabajando desde 2003 con comunidades campesinas mestizas en esa zona. El éxito de la experiencia del Núcleo Valle de Tenza ha conducido a la creación en 2008 de un nuevo núcleo, orientado por ideas y criterios análogos, orientado a trabajar con comunidades indígenas en La Chorrera, Departamento de Amazonas. Ambos núcleos trabajan actualmente con una estrategia de participación de las comunidades que llaman de construcción social de la universidad y del currículum, en diálogo con las comunidades locales, procurando responder a sus problemáticas, demandas y propuestas. Esto ha llevado a incluir saberes locales en el currículum, así como a propiciar la construcción de redes en las comunidades, entre otras actividades. La concepción que orienta el trabajo del Centro puede caracterizarse como de educación rural e intercultural y está orientada principalmente a la formación de maestros en contexto, reconociendo, valorando y legitimando prácticas y saberes locales. El Núcleo Valle de Tenza ofrece tres licenciaturas y el de La Chorrera hasta ahora una (para más información sobre esta experiencia, ver el capítulo al respecto incluido en este mismo libro).

El Diplomado sobre gramática p'urhépecha y problemas de la etnolingüística p'urhépecha, ofrecido en el Colegio de Michoacán, IES pública de ese estado mexicano, representa un ejemplo de menor duración y sin involucrar a comunidades, pero apoyándose en el conocimiento de la lengua por parte de los estudiantes, quienes son hablantes y docentes de esa lengua.

Un caso de particular interés en esta modalidad es el del Programa de Centros Regionales de Educación Superior (CERES), promovido por el Ministerio de Educa-

ción de Colombia como una estrategia de desconcentración de la oferta y ampliación de cobertura para llevar educación superior a lugares apartados de las cabeceras municipales de todo el país, que enfatiza el desarrollo de ofertas pertinentes con las necesidades sociales y la «vocación productiva» de cada región y estimula el desarrollo de alianzas con organizaciones locales. El Programa CERES comenzó en 2003 y hasta la fecha se han creado un total de 141 CERES con una cobertura en 31 departamentos del país, y se han beneficiado 22.412 estudiantes a través de la oferta de 675 programas académicos ofrecidos, de los cuales 77 son Técnicos profesionales, 238 Tecnológicos, 344 profesionales y 16 programas de postgrado. Esta iniciativa resulta de especial interés por ser una política pública nacional, en el marco de la cual algunas IES, con apoyo y/o en colaboración con organizaciones locales han desarrollado programas de formación directamente atinentes a las demandas y propuestas de comunidades indígenas y afrodescendientes, en muchas de las cuales han incorporado a sabios indígenas en labores docentes, modalidad respecto del cual aún hay aspectos formales que resolver, pero que en cualquier caso ha facilitado la entrada de saberes étnicos en la educación superior. La de los CERES es una experiencia muy amplia, diversa y dinámica sobre la que no poseemos suficiente información, excepto sobre algunas de estas iniciativas. Una de ellas, por ejemplo, es la que ha venido desarrollando la Universidad Autónoma de Occidente, una IES privada, en la cual saberes de las comunidades son incluidos en el currículum con la colaboración de sabios de las comunidades indígenas y afrocolombianas. Pero existen muchas otras que involucran comunidades indígenas y/o afrodescendientes.

Otra experiencia particular dentro de esta modalidad, por su carácter internacional, es la de la Red Interamericana de Formación de Formadores de Educadores Indígenas que ha venido desarrollando sus actividades desde la Universidad Pedagógica Nacional, de México, con apoyo del Colegio de las Américas, un programa de la Organización Universitaria Interamericana que busca fomentar la cooperación entre las universidades del continente americano a través de la creación de redes interamericanas de formación e investigación. Esta experiencia ha venido formando «formadores» de educadores indígenas desde 2003, incluyendo miembros de organizaciones indígenas. Ha colaborado además con el PROEIB-Andes antes mencionado y ha recibido apoyo de la Universidad Nacional Autónoma de México en la creación de un sitio en Internet que utiliza en sus actividades de formación.

Colaboración intercultural en programas y proyectos docentes, de investigación y/o de vinculación y/o «servicio social», desarrollados en/por/desde IES «convencionales» con participación de comunidades de pueblos indígenas y/o afrodescendientes, sus lenguas y saberes

Lo extenso y complicado de la manera en que hemos intentado nombrar descriptivamente a este conjunto de modalidades de colaboración intercultural refleja lo que se explicaba en páginas precedentes respecto a lo poco fructífero que había resultado el ensayo de tratar de organizar la información generada estableciendo «tipos», sino discretos (en el sentido matemático de la palabra) al menos delimitados,

como habíamos logrado hacer con éxito respecto de los tipos de IES en el libro anterior (Mato, coord., 2009).

El conjunto de experiencias que un tanto forzosamente incluimos en esta «modalidad» es expresión de la diversidad de contextos, de culturas profesionales y académicas, de culturas institucionales y de normativas monoculturales rígidas y disciplinantes que ponen a prueba la creatividad de numerosos grupos de docentes, investigadores y otros actores significativos. Por esto, bajo la complicada denominación de esta modalidad hemos agrupado un conjunto muy diverso de experiencias, algunas de las cuales se podrían separar en subconjuntos, pero otras no, y algunas formarían parte de más de uno de ellos.

Así tenemos que existen experiencias de colaboración intercultural en programas y proyectos docentes, que cabría afirmar que, aunque incluyen componentes de investigación, «extensión», «vinculación con la comunidad» y/o «servicio social» (según los casos y los vocabularios institucionales), sus actividades principales son docentes, suelen responder a propósitos de diversificar o interculturalizar el currículum de IES «convencionales». Se diferencian de los del tipo descrito en la subsección anterior en que no conducen a títulos de grado o postgrado, ni dan lugar a certificados de Diplomados u otras modalidades, sino que consisten en una o más asignaturas o seminarios, o en lo que en algunas IES se consideran como cátedras libres que no otorgan créditos, puntos u horas para graduarse. Dependiendo de los casos, este tipo de actividades se caracteriza por incluir la participación de docentes provenientes de los mencionados pueblos y/o la inclusión significativa de lenguas, saberes y modos de producción de conocimiento y aprendizaje propios de estos pueblos.

Existen también algunas experiencias donde la colaboración intercultural se da en programas y proyectos de investigación y/o de generación de tecnologías, algunas de ellas están articuladas con actividades docentes, otras no. Cuando no se trata de casos mixtos o articulados, cabría decir que aunque incluyan componentes docentes o de servicio a la comunidad, sus actividades se orientan principalmente a la generación de conocimientos y/o de tecnologías. Según los casos estas experiencias producen conocimientos sobre estas comunidades, sistematizan sus lenguas y saberes y/o generan tecnologías, que comparten de manera pro-activa con las comunidades, o bien desarrollan formas de «colaboración intercultural» para co-producir conocimientos, sistematizar sus lenguas y saberes, y/o generar tecnologías, que comparten de manera pro-activa con las comunidades. En estos tipos de experiencias suele observarse la participación de miembros de las comunidades participantes, sus lenguas y/o saberes, modalidades de aprendizaje y/o modos de organización de las actividades propios de estos pueblos.

También existen casos en los cuales la colaboración intercultural se da en programas y proyectos denominados de «extensión», «vinculación», «servicio social» u otras denominaciones, orientados a mejorar la calidad de vida de las comunidades y/o por objetivos de «Buen Vivir» o desarrollo (sea comunitario, regional, sostenible, humano o de otro tipo), que no se limitan a «llevar» y/o «aplicar» saberes académicos

a/en las comunidades, sino que incorporan, integran y/o articulan saberes de las comunidades. Este tipo de casos se caracterizaría porque aunque incluyen actividades docentes y/o de investigación, sus actividades principales son de servicio a y/o vinculación con las comunidades. En estos tipos de experiencias se observa participación de miembros de las comunidades, con inclusión de sus lenguas y/o saberes y modos propios de organización de las actividades.

Finalmente, existen también experiencias de colaboración intercultural en programas y proyectos que deliberadamente articulan docencia, investigación y «servicio social» (u otras denominaciones) explícitamente orientados a mejorar la calidad de vida de las comunidades y/o por objetivos de «Buen Vivir» o desarrollo (sea comunitario, regional, sostenible, humano o de otro tipo), que incorporan, integran y/o articulan saberes de las comunidades. En estos casos también cabe observar participación de miembros de las comunidades participantes, con sus lenguas y/o saberes y modos propios de organización de las actividades.

El primero de los libros del *Proyecto* incluye reportes sobre experiencias de estos tipos, que pueden consultarse para obtener información al respecto. Se trata de experiencias como, por ejemplo, la que desarrolla el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, una universidad pública argentina, que desarrolla modalidades de colaboración intercultural con participación de comunidades indígenas en diversas localidades del país integrando actividades de extensión, docencia e investigación (Gualdieri, Vázquez y Tomé, 2008); o con un enfoque muy diferente la que desarrolla el centro AGRUCO de la Universidad Mayor San Simón, en Cochabamba, Bolivia, poniendo en práctica algunas formas de diálogo entre saberes de los pueblos originarios y conocimiento científico, e integrando esto en actividades docentes (Delgado Burgoa, 2008).

Las Fichas de Registro recibidas por el *Proyecto* en respuesta a la ya mencionada Convocatoria nos han permitido recoger información sobre numerosas experiencias que cabe incluir dentro de esta modalidad tan amplia e imprecisamente descripta. Por las razones ya mencionadas (limitaciones de extensión y respuestas negativas a la consulta contenida en las fichas acerca de la posibilidad de divulgar información sobre las mismas), a continuación haremos referencias muy breves a sólo algunas de ellas, que pueden servir de ejemplos ilustrativos. Por ejemplo, el Centro Universitario de Ciencias Económico- Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara, universidad pública mexicana, ha movilizado conocimientos tradicionales indígenas sobre los recursos naturales, formas de organización y gobierno tradicional en la realización del libro electrónico *El pueblo Wixarika, su cosmovisión, sus símbolos y costumbres* y del portal web *Wixarika: nuestra visión del mundo*, desarrollado desde un programa de investigación donde participaron cerca de 40 *marakames* y *Kawiteros*, conocedores de la cultura *Wixarika*; la formación de promotores ambientales indígenas y el rescate cultural de las plantas alimenticias en la región indígena de Cuautitlán, Jalisco; la formulación de un programa de gestión y formación para la defensa de los derechos de la población migrante; la formación de promotores y gestores para el desarrollo endógeno y defensa de los derechos indígenas en Puerto Vallarta; la creación de una red de promotoras de los derechos de las mujeres indígenas migrantes; y

la evaluación de la transversalidad de las políticas públicas para el desarrollo de los pueblos indígenas de Michoacán.

Otro ejemplo de interés es el del Proyecto de Desarrollo del Corredor Central – Área Rural de los Cantones Patate, Pelileo y Píllaro llevado a cabo desde la Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES), IES privada de Ecuador, que ha trabajado con población campesina de la zona movilizand o conocimientos ancestrales en prácticas agrícolas y artesanales, asociatividad de los miembros de las comunidades y liderazgos. En este marco organizaron talleres participativos con los miembros de las comunidades para definir restricciones y potencialidades en función de su integración a proyectos de desarrollo territorial, así como para establecer estrategias de integración al desarrollo territorial.

El Proyecto sobre el Sistema Judicial Nacional y la Jurisdicción Especial Indígena que ha venido adelantando el Grupo de Investigación en Derechos Humanos de la Universidad del Rosario, IES privada de Colombia, si bien se planteó inicialmente como una experiencia de investigación y extensión, acabó avanzando hacia un componente docente al preparar una propuesta de Diplomado en Jurisdicción Especial Indígena. Mientras tanto, ha movilizad o conocimientos ancestrales y contemporáneos de comunidades indígenas respecto de temas como la Jurisdicción Especial Indígena, autoridades indígenas y mitos de origen, entre otros. El proyecto facilitó y logró un conocimiento y acercamiento entre autoridades y miembros de 18 comunidades indígenas y los jueces y magistrados del Sistema Judicial Nacional; permitió el reconocimiento y diálogo intercultural entre las mismas poblaciones y autoridades participantes; compartió y divulgó el conocimiento y los saberes indígenas, especialmente los relacionados con Jurisdicción Especial Indígena, Derecho Propio, Sistema Judicial Nacional y Jurisdicción Ordinaria; estableció y construyó una Red de Formación de Formadores y Formadoras para logar la coordinación entre la Jurisdicción Especial Indígena y el Sistema Judicial Nacional.

El Grupo de Investigación DIVERSER de la Universidad de Antioquia, IES pública de Colombia, trabaja con grupos de población indígena, afrodescendiente, campesina, urbana de estratos económicos bajos, con necesidades educativas especiales, y de orientación sexual diversa. Sus actividades incluyen el diseño, gestión de financiación, realización y sistematización de un número significativo de proyectos investigativos y de extensión en el campo de la diversidad cultural y la interculturalidad, con la participación activa de representantes de poblaciones culturalmente diversas. De esto ha derivado propuestas pedagógicas interculturales para la formación de niños, niñas, jóvenes, docentes y líderes de grupos culturalmente diversos, tanto en contextos escolares como comunitarios y ha desarrollado nuevas propuestas curriculares para pregrado y postgrado. Sus miembros han aprovechado la experiencia en actividades de docencia y aprendizaje, incluyendo el dictado de seminarios de doctorado y la creación de una maestría.

El Proyecto InterSaberes («Procesos inter-culturales, inter-lingües e inter-actorales en la construcción y gestión de conocimientos y saberes en el Programa Intercultural de la Universidad Veracruzana: hacia una gramática de la diversidad»),

del Instituto de Investigaciones en Educación y Universidad Veracruzana Intercultural, trabaja integrando y analizando saberes formales e informales generados en contextos urbanos y rurales, articulados por actores identificados como mestizos e indígenas. Busca analizar y contrastar tres dimensiones estrechamente interrelacionadas: la dimensión «inter-cultural» (el diálogo entre diferentes culturas y cosmovisiones), la dimensión «inter-lingüe» (la inter-relación entre los respectivos sistemas lingüísticos que desde hace siglos conviven en cada una de las regiones) y la dimensión «inter-actoral» (el surgimiento de y la comunicación entre actores académicos, comunidades y organizaciones sociales). Este proyecto está propiciando la consolidación de una red de actores regionales y estatales que a través de plataformas digitales, encuentros y foros de intercambio de saberes va acompañando y profundizando el proceso de interculturalización de la Universidad. Sus contribuciones se analizan, contrastan y diseminan a lo largo de tesis de licenciatura, maestría y doctorado, publicaciones académicas y de difusión.

También existen iniciativas de cátedras especiales y/o proyectos de investigación que integran saberes de pueblos indígenas y/o afrodescendientes con actividades docentes y según los casos también de acompañamiento a estudiantes de esos pueblos y/o con un trabajo significativo de difusión de información sobre los derechos de esos pueblos y valorización de sus culturas. Algunas de ellas ponen especial énfasis en educar interculturalmente a sectores sociales no indígenas. Ponen en práctica estrategias diversas, como ilustran los siguientes casos.

Por ejemplo, el Proyecto Etnoconocimiento, metodologías de investigación y aprendizaje del Instituto de Educación y Pedagogía de Univalle, IES pública de Colombia, articula el dictado de una asignatura con un trabajo de acompañamiento a la formación de grupos de interés entre temas de saberes precisos y comunidades. A través de la asignatura de Etnoconocimiento Metodologías de Investigación y Aprendizaje, y de la formación de grupos de tesis con estudiantes indígenas y afrodescendientes, se busca llegar a trabajos y convenios entre la universidad y las comunidades donde se apliquen las propuestas de tesis. Trata de retomar las cosmovisiones de la comunidad, las historias orales, de vida y locales. Los grupos de tesis se organizan en función de necesidades de las comunidades: seguridad alimentaria, manejo de aguas, recuperación de cultivos. Se trata de que haya varias tesis en el mismo tipo de problema. Dentro de las comunidades se quiere que estas tesis y sus integrantes, más los miembros de comunidad que las apoyan, se conviertan en un grupo de saber o -en lo posible- en un centro de investigación comunitaria. Es una de las opciones de la institución para organizar los procesos con estudiantes que ingresan por cupos especiales de comunidades.

En la Universidad de Nariño, IES pública de Colombia, la Cátedra Intercultural de Pensamiento Andino Pan-amazónico «Quilla Inti» moviliza el conocimiento de sabios y autoridades de varias comunidades indígenas con el propósito de integrar sus saberes en la vida universitaria y valorar su pensamiento. Con esto, los estudiantes han logrado una mayor valoración de los saberes indígenas de la región y además se han construido canales de comunicación, cooperación y respeto entre las comunidades y la IES. Estas actividades se articulan además con las del Sistema de Bienestar

Universitario de la misma universidad que desarrolla actividades de carácter organizativo y social, organiza recorridos por los territorios tradicionales de los pueblos indígenas, y ha promovido la creación de centros de juventud en el resguardo indígena del Gran Cumbal, y encuentros de cabildos estudiantiles de los colegios indígenas de Nariño.

Por otra parte, en Argentina, la Cátedra Libre de Pueblos Originarios de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, una IES pública, a través de su Secretaría de Extensión Universitaria, ha impulsado la realización de investigaciones históricas sobre el despojo territorial sufrido por los pueblos indígenas de la Patagonia y sobre sus luchas de resistencia, así como sobre danzas ancestrales de movimientos sagrados, como modo de acercamiento al conocimiento de la cosmovisión originaria. Sus actividades incluyen debates participativos a partir de la presentación de libros, películas y casos judiciales; proyectos de participación indígena ante organismos estatales; capacitación y formación docente de todos los niveles de enseñanza. Entre los resultados obtenidos por esta Cátedra destacan la construcción de instancias de contacto entre población originaria y no originaria de la región, la ampliación del espacio de encuentro existente entre las comunidades originarias, el fortalecimiento de vínculos y discusiones, y la visualización y planificación de acciones colectivas.

Por otra parte, el Proyecto «Diversidad Cultural en nuestra universidad y el estado de Hidalgo» desarrollado por el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma del estado de Hidalgo (UAEH), IES pública de México, integra investigación, difusión e intervención que involucra a varias dependencias de esta IES. El proyecto promueve los saberes locales de los grupos indígenas con particular atención a sus expresiones culturales y artísticas, en diversos foros y eventos. Sus actividades más significativas incluyen la investigación sobre la población indígena del estado, en regiones de origen y contexto de migración; la creación de la «Red Internacional de Investigadores sobre Población Indígena en México»; y el nuevo modelo educativo al interior de la UAEH que contempla como asignatura transversal para las licenciaturas el tema «México Nación Multicultural». Resulta interesante destacar que este proyecto, como el antes mencionado de la Universidad de Quintana Roo, recibe apoyo del Programa Universitario México Nación Multicultural (PUMNM) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). El PUMNM fue creado en 2004, con objetivos tales como vincular los esfuerzos intelectuales, metodológicos y técnicos de las personas y grupos que trabajan temas relacionados con la composición multicultural indígena de la nación mexicana, dentro y fuera de la UNAM; planear y apoyar el desarrollo de actividades de investigación, formación, extensión y documentación sobre temas culturales de los pueblos indígenas de México, entre otros. Desde entonces, entre otras actividades ha desarrollado y promovido investigaciones sobre el tema; ofrecido conferencias, seminarios, mesas redondas y cátedras; publicado numerosos libros; creado una biblioteca especializada y un centro de documentación; promovido importantes encuentros internacionales y, lo que nos interesa destacar acá, ha apoyado actividades sobre el tema en varias universidades mexicanas.

El conjunto de experiencias antes descrito puede servir de marco para situar cuatro de las experiencias sobre las que se incluyen sendos capítulos en este libro. El

Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio (CEIP), de la Universidad de Valparaíso, IES pública de Chile, desde 2003 se dedica a realizar investigación interdisciplinaria de procesos socio-culturales asociados a la interculturalidad, diversidad cultural y educación intercultural especialmente en contextos urbanos. En conexión con esto ha aplicado un programa de formación docente en educación intercultural, en convenio con la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), orientado a capacitar profesores indígenas y no indígenas de la región de Valparaíso. Ya han realizado un total de ocho cursos de formación en educación intercultural para contextos urbanos (incluyendo dos en Santiago y seis en Viña del Mar). Un aspecto de interés de esta experiencia es que los así llamados «monitores indígenas interculturales» juegan un destacado papel docente en estos cursos; otro es que los cursos no son sólo para indígenas, en realidad lo son especialmente para no indígenas; otro es que desafiando prejuicios establecidos desarrollan sus actividades en la Región Metropolitana y en la Región de Valparaíso, las cuales conjuntamente constituyen el eje urbano de mayor población de su país, donde según muestran las estadísticas habita el 30% de la población indígena de Chile. A partir de estas experiencias de formación docente se constituyó una Red Intercultural de Profesores de la Región de Valparaíso, así como una red de escuelas interculturales (para más información sobre esta experiencia, ver el capítulo al respecto incluido en este mismo libro).

La Dirección Seccional de Educación a Distancia de la Fundación Universitaria del Área Andina, una IES privada de Colombia, ha venido trabajando el año 2006 con programas de especialización y pregrado en regiones geográficas apartadas donde las posibilidades de acceso al conocimiento se hacen complejas debido a factores como el acceso de actores educativos, la dinámica del desarrollo local y los contextos propios de la violencia y el conflicto armado colombiano. Esta labor, que en el lenguaje de la institución se denominan intervenciones, han sido concebidas como mecanismo de democratización de la educación y de crecimiento institucional, que brinda oportunidades de aprendizaje particularmente a grupos afrodescendientes, indígenas y comunidades desplazadas por la violencia sociopolítica y común que afecta a ese país. Esto se ha expresado de manera concreta en la oferta en lugares alejados, marginados y marcados por el conflicto armado, con programas de Especialización en Informática y Telemática y Técnico Profesional en Sistemas. Para esto se ha constituido un equipo de tutores. En todos los procesos de intervención formativa se exige a los estudiantes el desarrollo de productos académicos que den cuenta de resultados concretos, en los cuales exista una articulación entre conocimiento y práctica, como forma de incorporar a la academia a la resolución de problemas específicos en contextos concretos. Los productos académicos (trabajos de grado) de los estudiantes indígenas que se desarrollaron en la alianza con el CERES (política del Ministerio de Educación de Colombia a la cual ya se ha hecho referencia anteriormente en este texto) de Mistrató en varios municipios, han consistido en la construcción colectiva de aplicativos web con componentes multimediales. Los de los estudiantes afrodescendientes han estado orientados al desarrollo de proyectos asociados al aprendizaje de la lectoescritura, las matemáticas y las ciencias naturales en contextos rurales, así como al diseño de aplicativos web para la difusión de conocimientos sobre diversidad biológica y plantas medicinales. Esta iniciativa ha conducido además al desarrollo de una marca comercial para facilitar el posicionamiento en el mercado de los productos artesanales de comunida-

des del pueblo indígena Emberá, así como a crear una línea de diseños textiles que ha comenzado a colocarse en circuitos comerciales urbanos del mercado de la moda (para más información sobre esta experiencia, ver el capítulo al respecto incluido en este libro).

La experiencia desarrollada desde 1990 por el programa de investigación «Binomio Docencia-Investigación en la Medicina Tradicional» del Instituto Politécnico Nacional, una IES pública de México, articuló la participación de un equipo interdisciplinario de esa institución con la de profesores y niños de escuelas básicas, médicos tradicionales y campesinos del estado de Oaxaca. Los resultados del procesamiento académico de información etnomédica levantada durante años de colaboración activa entre los actores mencionados fueron devueltos a la población a través de diferentes medios, como integración de colecciones botánicas, elaboración de materiales didácticos, de un manual para el uso de recursos fitoterapéuticos que además se tradujo a la lengua zapoteca, y exposiciones en escuelas, mercados y otras áreas públicas. Adicionalmente la experiencia condujo a la reestructuración de los contenidos de los programas de Antropología Médica, Teoría del Conocimiento Médico y Metodología de la Investigación, asignaturas que integran los planes de estudio de dos planteles del IPN: el Centro Interdisciplinario en Ciencias de la Salud Santo Tomás y la Escuela Nacional de Medicina y Homeopatía. En el primero se encuentra la carrera de Licenciado en Odontología; y en la segunda, la carrera de Médico Cirujano y Homeópata, así como de Médico Cirujano y Partero. Los alumnos de las IES retomaron las estrategias de indagación, lo que les permitió recabar y sistematizar información de su entorno social. También se impartieron cursos sobre Antropología Médica en otras IES dirigidos a trabajadores de la salud. Adicionalmente, los miembros del equipo de investigación publicaron numerosos capítulos y artículos en libros y revistas académicas (para más información sobre esta experiencia ver el capítulo al respecto incluido en este libro).

El Programa de Investigación Interdisciplinario «Desarrollo Humano» (PIIDH) de la Universidad Autónoma Metropolitana, una IES pública mexicana, se inició en el año 1997 en el estado de Chiapas, en una de las regiones de menor desarrollo humano del país, donde ha llevado a cabo la mayor parte de su trabajo, aunque en los últimos años también ha realizado actividades en el estado Guerrero. A través del programa se busca articular el trabajo de investigación con la formación (profesional y de extensión) y el servicio. En el programa han participado profesores-investigadores de diferentes especialidades, con diversas adscripciones a través de proyectos de investigación de diferente origen y duración, así como estudiantes de diferentes especialidades y niveles. Todos los profesores que participan en el programa son de dedicación a tiempo completo, por lo que las actividades de investigación son parte de sus funciones. En el programa se ha llevado a cabo investigación vinculada a la formación en los programas universitarios de licenciatura y postgrado, pero también actividades de formación dirigidas a otros sectores a través de diplomados, cursos o talleres con fines específicos. El número de profesores y estudiantes involucrados en el programa ha variado a lo largo de los años en función de varios factores, muchos de ellos de carácter contextual fuera de control del equipo promotor. Así, en algunos períodos ha llegado a contar con la participación de cerca de 20 profesores y más de cien alumnos de

licenciatura y posgrado, actualmente cuenta con la participación de un grupo básico de 5 profesores y otros que colaboran en actividades específicas y de alrededor de 20 estudiantes, que han mantenido la continuidad del trabajo. Parece importante destacar que algunos estudiantes que participaron en actividades del PIIDH posteriormente se han incorporado al trabajo en organizaciones sociales y organizaciones no gubernamentales de la zona, y han continuado colaborando con el programa, sirviendo como apoyo a los nuevos estudiantes y constituyendo una red de colaboración para nuevas iniciativas y actividades. El PIIDH busca la vinculación de las actividades universitarias de investigación, formación y servicio con las prioridades expresadas por grupos sociales, ONG e instituciones de gobierno. Las actividades se desarrollan en ámbitos diversos: las tierras de cultivo, el laboratorio, las reservas ecológicas, etc. y a través de diferentes formas de colaboración, de interacción y de estancia con grupos de interés, comunidades y organizaciones. Además del trabajo docente hacia el interior de la IES y los diplomados ofrecidos a interesados en la zona, los resultados del trabajo incluyen publicaciones, memorias, reportes de servicio social, prototipos de equipos, videos. Asimismo, se han realizado diecisiete tesis de Maestría en Desarrollo Rural y dos de Doctorado en Ciencias Sociales sobre temas diversos relacionados con el programa, referidas a las acciones que la población indígena lleva a cabo para encontrar alternativas frente a los problemas de salud, educación, medio ambiente y equidad de género. Otras tesis de maestría y doctorado se encuentran en curso (para más información sobre esta experiencia ver el capítulo al respecto incluido en este libro).

Finalmente, dentro del campo de esta modalidad tan ampliamente y multifacéticamente definida, cabe comentar acerca de otra experiencia interesante, a la que aunque no se ha dedicado un capítulo hemos decidido presentar al final de esta subsección porque además permite introducir algunas consideraciones de interés sobre políticas públicas de educación superior que deseamos destacar. El Área de Servicio Social de la Universidad Iberoamericana de Puebla, una IES privada de México, ha venido coordinando un conjunto de proyectos modulares de servicio social en economía solidaria que tienen como punto de partida actividades productivas locales, sustentadas en conocimientos locales para el mejor aprovechamiento de los recursos naturales de la zona. En la mayoría de los casos, los productos en los que se pretenden mejoras tienen su origen en la cultura local, como los bordados, el barro bruñido, la medicina tradicional y los alimentos tradicionales de las zonas. Un componente fundamental es la participación de las mujeres en todos los casos. Para el desarrollo de estas actividades la Universidad se vincula con organizaciones cuyo proceso organizativo ya está en marcha y en esa dinámica se refuerzan capacidades ante recursos sociales ya movilizados. Los saberes más comúnmente potenciados son los relacionados con el aprovechamiento y cuidado del medio ambiente, y los que tienen que ver con la reproducción de la cultura local. Intrínsecamente lo que busca el proyecto es fortalecer las capacidades para que los productos étnicos encuentren cabida en mercados y con ello su labor productiva se arraigue en los procesos locales. Sus principales resultados incluyen creación de identidad visual, estudio de costos de producción, formulación de alternativas y estrategias de mercado, reflexión sobre el papel de la mujer en la economía comunitaria y estudio de marcos legales para la obtención legal de propiedad intelectual del proyecto, planes de comercialización y apertura de tienda. Adicionalmente, la marca *Matachiuj* está en proceso de registro legal exclusi-

vo. Para aprovechamiento de actividades en docencia, formación y aprendizaje, todos los Proyectos Modulares de Servicio Social implican la conformación de un módulo de materias integradas por tres ejes de trabajo: eje de intervención social, eje de reflexión y eje de investigación.

Un aspecto de la experiencia de la Universidad Iberoamericana de Puebla antes comentada que resulta de especial interés para nuestro *Proyecto*, es que se realiza en el marco del servicio social que los universitarios deben hacer en México y en algunos otros países de la región. Al respecto parece importante señalar que la Convocatoria permitió identificar otras experiencias de colaboración intercultural realizadas en el marco de las políticas públicas de servicio social. Generalmente, al comienzo, la implantación de estas políticas suele ser resistida por algunos sectores sociales, pero con el tiempo éstas muestran sus ventajas no sólo desde el punto de vista de los intereses de las comunidades «objeto» de esos servicios, sino también en términos de las posibilidades que brindan a los estudiantes de conocer aspectos de la vida de sus países (e incluso de sus propias ciudades) que en muchos casos ignoran, así como desarrollar destrezas profesionales aplicadas que de otro modo las IES difícilmente podrían facilitarles adquirir, es la posibilidad de aprender haciendo que las aulas de clase no facilitan.

Una política pública diferente sobre la que obtuvimos información, pero que tiene algunas características convergentes con las de servicio social, es el Programa de Voluntariado Universitario (PVU) de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación (ME) de Argentina. Previa selección por concurso, el PVU otorga apoyo técnico y financiero a proyectos (de seis meses a un año de duración) presentados por docentes, investigadores y estudiantes que estén fuertemente vinculados a su formación disciplinar y a las demandas y necesidades de desarrollo de las comunidades. En las tres primeras convocatorias se seleccionaron unos 1.200 proyectos provenientes de 40 universidades, con participación de casi 26.000 estudiantes, 6.300 docentes e investigadores y más de 2.700 organizaciones sociales y otros tipos de instituciones locales. Si bien la cantidad de proyectos dirigida a comunidades de pueblos originarios fue relativamente pequeña, sólo 24, provenientes de 12 universidades, con participación de más de 360 estudiantes, 100 docentes y 72 organizaciones de la comunidad, esto resulta muy significativo en un país en el cual la población indígena representa un porcentaje relativamente pequeño del total nacional y además no suele ser objeto de especial atención en las políticas públicas ni en las prácticas de las IES. Los proyectos seleccionados están articulados en torno a ejes temáticos, entre los más frecuentes destacan los de educación y promoción de salud, y educación y participación ciudadana, economía social, diseño de circuitos turísticos locales, vivienda e infraestructura, medioambiente y recursos naturales, promoción de derechos, promoción y preservación del patrimonio histórico y cultural. Un aspecto de la selección de proyectos que resulta importante es que el PVU requiere que los proyectos estén relacionados con el currículum académico, lo cual diferencia a esta política de las experiencias más usuales de voluntariado. Lo que interesa destacar acá, tanto a propósito de la experiencia argentina, como de la del servicio social en México y la antes mencionada de los CERES en Colombia, es que las políticas públicas de educación superior pueden tener efectos transformadores cualitativamente significativos,

cuyo impacto cuantitativamente más significativo podría observarse con el tiempo, tanto en los nuevos profesionales, como en las IES y en las prácticas de docentes e investigadores.

Colaboración intercultural entre IES y organizaciones indígenas o afrodescendientes en co-ejecuciones orientadas a responder a necesidades, demandas y propuestas de formación en educación superior de comunidades de pueblos indígenas y/o afrodescendientes y sus organizaciones

Existen algunas experiencias valiosas en la región que pueden ser agrupadas como ejemplos de esta modalidad. Hasta el momento hemos logrado identificar sólo tres experiencias de este tipo, todas ellas otorgan títulos reconocidos por las autoridades educativas nacionales, sean a nivel de técnico superior y/o de licenciatura. El primer libro del *Proyecto* incluyó reportes sobre dos de ellas, sobre las cuales no se agregará información en estas páginas. Se trata de la que llevan adelante entre la Organización Indígena de Antioquia y su Instituto de Educación Indígena, en alianza con la Universidad Pontificia Bolivariana y la Universidad de Antioquia (Cáisamo Isarama y García Castro, 2008), mediante el cual ofrecen la Licenciatura en Etnoeducación y el programa Escuela de Gobierno y Administración Indígena y Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra; y la del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP), una coejecución entre el Instituto Superior Pedagógico «Loreto» (ISPL) y la confederación nacional indígena Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) (Trapnell, 2008; Trapnell, Calderón y Flores, 2008).

Acá sólo haremos referencia a la única experiencia de este tipo que hemos logrado identificar a través de la mencionada Convocatoria, sobre la cual además se incluye un capítulo en este libro. Se trata del Programa de Formación de Enfermeros Técnicos en Salud Intercultural. Es una experiencia de colaboración intercultural entre la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) y el Instituto Superior Tecnológico Público de Atalaya (ISTPA), situado en la pequeña ciudad amazónica de este mismo nombre, ubicada entre los límites de las regiones Junín y Ucayali, de la Amazonía peruana. Conviene destacar que esta ejecución ha sido impulsada por AIDSESP, la misma federación indígena que impulsó el recién mencionado FORMABIAP conjuntamente con el ISPL. En este nuevo caso, entra en esta experiencia a través de su Programa de Salud Indígena conjuntamente con la Organización Regional Indígena de Ucayali, poniendo en marcha un proyecto que había elaborado anteriormente en colaboración con la ENSAP (Escuela Nacional de Salud Pública) del Ministerio de Salud (MINSA), aplicando una propuesta de currículum intercultural consensuada con el equipo del ISTPA. Debe destacarse que esta experiencia, cuya consolidación sufrió significativos tropiezos por la escasa receptividad mostrada por algunas instancias del Estado, cuenta con el apoyo de la agencia de cooperación danesa NORDECO, así como de la Fundación Karen Elise Jensen, una institución privada de ese mismo país. Esa demora hizo que el equipo técnico de AIDSESP avanzara en el terreno poniendo en práctica durante diez años diversas modalidades de colaboración,

de manera que al darse la institucionalización pudo trabajar recogiendo la experiencia ganada en la zona de Atalaya respecto de los tres propósitos iniciales del Programa de Salud Indígena (PSI): recuperar y desarrollar los conocimientos y tecnologías de salud indígena amazónica, desarrollar el diálogo intercultural entre la medicina indígena amazónica y la medicina occidental, y formar los recursos humanos indígenas con capacidades para realizar estas dos grandes tareas. A la fecha ya han graduado a más de 20 enfermeros técnicos interculturales, quienes presentaron sus monografías para titularse en versiones bilingües; han logrado consolidar una importante y mutuamente provechosa relación de colaboración con el hospital de la zona; han incorporado sabios y especialistas indígenas en labores docentes, aunque -como ocurre en otros casos semejantes en otros países- rigideces institucionales impiden que estos gocen del mismo status y reconocimiento que los docentes titulados en instituciones académicas reconocidas; y el reconocimiento del éxito de esta experiencia ha llevado a que desde 2007 recibieran propuestas para poner en marcha experiencias semejantes en otras localidades. Así, en 2008 han comenzado a trabajar en la provincia de Datem del Marañón, con apoyo de la organización italiana Terra Nuova, y desde 2009 en otras localidades de Amazonas. En total, actualmente se están formando 75 nuevos estudiantes (para más información sobre esta experiencia ver el capítulo al respecto incluido en este libro, y adicionalmente Hvalkof, Soren, comp., 2003).

Colaboración intercultural en Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES)

Las Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES) son instituciones creadas para atender necesidades, demandas y propuestas de formación en educación superior de comunidades de más de una tradición cultural, en las cuales se integran los saberes, modos de producción de conocimiento y modos de aprendizaje de varias tradiciones culturales (incluyendo los propios del modo de producción de conocimiento usualmente nombrado como «la ciencia», o también «las ciencias», y las así llamadas «humanidades»), poniéndolas en relación. En América Latina, como consecuencia del proceso histórico de colonización y las continuidades del mismo que de uno u otros modos pueden observarse en las repúblicas creadas a partir del siglo XIX, estas IES en general han sido creadas especialmente para atender las necesidades, demandas y propuestas de formación de pueblos indígenas o afrodescendientes, y en general incluyen, aunque en menor medida, estudiantes y necesidades y demandas propias de otras identificaciones culturales, incluyendo los sectores usualmente denominados «blancos» y/o «mestizos».

Por las mismas razones históricas antes mencionadas, se observa que en la mayoría de los casos estas IIES han sido creadas por dirigencias y/u organizaciones indígenas y/o afrodescendientes y/o que éstas/os inciden significativamente en su gestión y/o control, a estas podemos llamarlas IIESIA (ver Mato, coord., 2009). También existen casos de IIES cuya creación ha sido liderada por organismos de Estado (Ministerios o Secretarías de Educación, según los casos, de alcance nacional/federal, regional subnacional o departamental, provincial, o estatal, según las denominaciones propias de cada país), los cuales, de un modo u otro, inciden en su gestión y/o control, existen pero son menos frecuentes, para distinguirlas de manera abreviada las llamamos IIESE.

Existen además otros dos tipos de casos, aunque son menos frecuentes. El de las IIES creadas por organismos de cooperación internacional (IIESOI) y el de las IIES creadas por IES privadas (IIESP), en las cuales éstas, de un modo u otro, inciden significativamente en su gestión y/o control.

El segundo libro del *Proyecto* (Mato, coord., 2009) estuvo dedicado especialmente a estudiar estos tipos de IES. En él, como ahora en este, se ha optado por no utilizar la nomenclatura usual que distingue simplemente entre IES «públicas» y «privadas, porque en los hechos las IIESIA y las IIESP hasta ahora identificadas (sea gracias a becas u otros mecanismos) son de acceso público. Adicionalmente porque, en vista de la dicotomía entre IES «públicas» y «privadas» que establecen las normativas de sus respectivos países, las dirigencias y/u organizaciones promotoras de las IIESIA existentes han planteado insistentemente desde su inicio, y continúan planteando, que éstas deberían ser «públicas», particularmente en el sentido de incluidas en el presupuesto público de educación. De hecho, además, este es un aspecto de las normativas vigentes que ha venido impidiendo que proyectos de IIES impulsados por organizaciones indígenas y/o afrodescendientes hayan logrado ser puestos en marcha, o al menos alcanzado el desarrollo previsto.

En la primera etapa del *Proyecto* fue posible identificar un buen número de IES de estos tipos, sobre doce de las cuales se incluyeron sendos reportes en el respectivo libro (Mato, coord., 2008). Posteriormente, durante la segunda etapa se profundizó en el estudio de ocho de estos casos sobre los cuales se incluyeron sendos capítulos en el segundo de los libros (Mato, coord., 2009). Las experiencias estudiadas anteriormente sobre las cuales se puede obtener información en dichos volúmenes han sido las del Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA), creado por el gobierno de la provincia del Chaco en Argentina (Valenzuela, 2008, 2009); la de la Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay, iniciativa de una organización indígena de Bolivia (Saavedra 2008; Cerruto, 2009); la del Centro Amazónico de Formación Indígena (CAFI), iniciativa de la Coordinación de Organizaciones Indígenas de la Amazonía Brasileira (COIAB), en Brasil (Flores, 2008, 2009); la de la Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN), una iniciativa del Consejo Regional Indígena del Cauca, en Colombia (Bolaños, Tattay y Pancho, 2008, 2009); la del Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella, iniciativa de intelectuales y organizaciones afrodescendientes de Colombia (Hernández Cassiani, 2008); la de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi», creada por algunos sectores de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) (Sarango, 2008, 2009); la de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) (Hooker Blandford, 2008, 2009) y la de la Bluefields Indian & Caribbean University (Chavarría Lezama, 2008), estas dos últimas creadas en Nicaragua por iniciativas de liderazgos indígenas y afrodescendientes en el marco de la autonomía regional de esas regiones; y la de la Universidad Indígena Intercultural, creada por el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, un organismo multilateral con participación de gobiernos y organizaciones indígenas, cuya sede principal está en La Paz, Bolivia, pero que desarrolla actividades en toda la región (Yapu, 2008).

En el primero de aquellos dos libros anteriores también incluimos reportes sobre cuatro universidades interculturales mexicanas, sobre dos de las cuales incluimos sendos estudios de mayor profundidad el segundo de estos volúmenes. Una de estas IIES forma parte del sistema de educación superior sostenido por los jesuitas, el Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk (Estrada, 2008), y las otras tres son IES creadas por el Estado mexicano, se trata de la Universidad Intercultural de Chiapas (Fábregas Puig, 2008, 2009), la Universidad Autónoma Indígena de México (Guerra García, 2008; Guerra García y Meza Hernández, 2009), y la Universidad Veracruzana Intercultural (Dietz, 2008). En este sentido el caso mexicano se diferencia de todos los demás de la región ya que a través de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha creado el sistema de universidades interculturales (Schmelkes, 2008). Se trata de una política pública mediante la cual se han puesto en marcha varias IES y a la cual se han asociado otras preexistentes, conformando hasta el momento un total de diez, incluyendo la incorporada más recientemente al sistema: la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí, originalmente creada por el gobierno de ese estado, sobre cuya experiencia se incluye un capítulo en este libro. Tal como se señaló anteriormente para las políticas de Voluntariado Universitario de Argentina y de Centros Regionales de Educación Superior (CERES) de Colombia, conviene enfatizar cómo decisiones tomadas desde las instancias centrales de los Estados pueden tener efectos de importancia en este campo.

Respecto a la experiencia de la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí (UCSLP), acá podemos apuntar brevemente que fue creada en el año 2001, como un organismo descentralizado del Poder Ejecutivo del Gobierno del Estado de San Luis Potosí, sectorizado en la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado, de interés público, dotado de personalidad jurídica y patrimonio propio. La UCSLP está constituida por un sistema de diez Colegios de Educación Superior (CES), en seis de los cuales atiende población indígena. Actualmente imparte nueve programas de estudio con grado de Licenciatura y uno de Técnico Superior Universitario en el sistema escolarizado. Al inicio del ciclo escolar 2008-2009 contaba con 1.115 alumnos, 132 docentes y 640 egresados. La UCSLP es una institución dedicada a atender las necesidades de educación superior demandada por la sociedad del estado, incluyendo explícitamente a las comunidades étnicas y de las regiones rurales. Desde su inicio ha trabajado con un enfoque intercultural que busca reconocer el valor de las lenguas y la cultura de los pueblos étnicos y rurales marginados, interpretando este concepto como el respeto a las tradiciones, usos y costumbres de distintas culturas coexistentes en una comunidad, sin la transposición de una cultura sobre la otra y privilegiando el reconocimiento de los valores de los distintos grupos sociales. La UCSLP promueve la difusión de la investigación y el desarrollo comunitario, tecnológico, científico y humanístico que contribuyan a impulsar, diversificar y equilibrar el desarrollo regional, así como el respeto y fomento de la interculturalidad entre las comunidades organizadas del estado, atendiendo a los estudiantes y buscando disminuir las inequidades en congruencia con los cuatro ejes rectores que dan sustento a la Universidad: salud, identidad jurídica de la población, desarrollo económico regional y educación intercultural, en torno a los cuales precisamente ha estructurado su oferta educativa. En todas las carreras de la UCSLP se incluyen no sólo saberes tecno-científicos occi-

dentales, sino también los de los pueblos indígenas, y según las carreras se incluye formación en diversas lenguas indígenas, medicina tradicional, herbolaria y otras. En conexión con estas asignaturas y carreras se han creado además jardines botánicos y se han organizado diversos encuentros orientados a facilitar y estimular los intercambios de saberes (para más información sobre esta experiencia ver el capítulo al respecto incluido en este libro).

Sobre colaboración intercultural, educación superior, ciencia y tecnología ⁽¹⁾

En algunos marcos institucionales en los cuales se producen y reproducen representaciones y políticas de educación superior, ciencia y tecnología, incluyendo agencias gubernamentales dedicadas a estos temas, IES e institutos nacionales de investigación, las referencias explícitas o implícitas a la existencia de dos clases de saber, uno solo de los cuales tendría validez universal mientras que el otro (diverso a su interior) no la tendría, resultan hegemónicas. Es decir, se han convertido en «sentido común», incluso muchas de ellas han sido creadas desde esas formas de sentido común. No están sujetas a revisión y las normativas que regulan su funcionamiento tienden a reproducir esa lógica, esa particular y monocultural visión de mundo. Más aún, muy frecuentemente esa misma visión de mundo incluye una cierta visión de la ciencia según la cual hay unas «ciencias duras» y otras que por contraposición resultarían ser «blandas». Los sistemas de valoración existentes y las normativas, sistemas de estímulos, etc., en general están orientados a dejar fuera, tanto del subsistema de educación superior, como del de ciencia y tecnología, tanto a otras formas de saber que no adscriban a un cierto modelo de quehacer científico (a la sazón a esta altura bastante pasado de moda en los círculos más avanzados del pensamiento científico), como incluso a las así llamadas ciencias sociales y a las humanidades. Un indicador bastante claro de esto lo constituyen los criterios de valoración de las publicaciones que cuentan para los sistemas de promoción de la investigación en varios países latinoamericanos, o bien los que definen los sistemas de acreditación y reconocimiento de carreras y postgrados en la mayor parte de los países de la región (a modo de ejemplo, véanse las interesantes reflexiones de la Red Mexicana de Formación de Antropólogos, 2008).

Pensar la producción y validez de conocimiento divididas en dos mundos, uno solo de los cuales sería poseedor de verdades «universales» y el otro de verdades que, en contraposición con la postulada y pretendida universalidad de aquéllas, sólo cabría asumir como «locales», es tan antigua como el credo en la superioridad del «hombre blanco» y la «civilización occidental», que pretendidamente sería la generadora y poseedora de tal saber pretendidamente «universal». Los encuentros, conflictos y

(1) En esta sección retomo y reelaboro argumentos que he presentado anteriormente en mi artículo *No hay saber «universal»: la colaboración intercultural en la producción de conocimientos es imprescindible*, publicado en el año 2008 en la revista *Alteridades* 18(35): 101-116 (Departamento de Antropología, Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa, México).

negociaciones entre ese saber supuestamente «universal» y esos otros en «locales», se han hecho más frecuentes en las últimas décadas por la creciente extensión y profundización de relaciones entre actores sociales que desarrollan sus prácticas a escala mundial, o en algunos casos continental o regional, y los que las desarrollan a escalas más «locales», sean estas nacionales, provinciales, municipales o comunitarias. El análisis de las limitaciones y consecuencias de la creencia en la existencia de un saber pretensiosa y pretendidamente «universal» y otros de validez apenas «local» resulta no sólo más necesario, sino también más factible, en el marco de estos procesos de globalización, debido a la creciente importancia de los intercambios entre actores sociales cuyas maneras de ver del mundo, producir conocimiento y accionar, se forman en muy diversos contextos y dan lugar a muy diversos tipos de saber. Por ello, la colaboración intercultural tanto en la producción de conocimientos, como en la formación de profesionales y técnicos se hace cada día más necesaria y también más factible.

Sin embargo, y a pesar de los ya no tan recientes análisis y argumentaciones de destacados académicos (por ejemplo, algunos que ya han devenido «clásicos»: Bourdieu, 1988, 2001; Foucault, 1966, 1979; Kuhn, 1971, 1987; entre otros), podemos observar que las prácticas y discursos de numerosos investigadores, instituciones de investigación y formación académica y organismos de formulación de políticas de educación superior, ciencia y tecnología, se asientan, cuanto menos implícitamente, en la idea de que «la ciencia», como modo de producción de conocimientos, y el «conocimiento científico», como acumulación de conocimientos producidos «científicamente» tendrían validez «universal», es decir, resultarían verdaderos y aplicables en cualquier tiempo y lugar. En el marco de esa visión de mundo, la otra clase abarcaría una amplia diversidad de tipos de saber, de modos de producción de conocimiento y sus resultados, a los cuales, en contraposición con el saber «universal» de la «ciencia», suele caracterizarse, según los casos, como «étnicos» o «locales», en cualquier caso como saberes «particulares», es decir «no-universales». Dentro de tal visión de mundo, estos «otros» saberes sólo tendrían validez y aplicación «local», al menos hasta tanto sean validados con los métodos propios de «la ciencia». Un ejemplo de esto último es la evaluación y validación de conocimientos «étnicos» y otros «locales», sobre aplicaciones terapéuticas de especies vegetales, mediante métodos «científicos», a lo que, significativamente, suele seguir su apropiación y patentado por instituciones «científicas» y/o más frecuentemente laboratorios farmacéuticos (Blum, 1993; Brush, 1993; Green, 2004; Nigh, 2002). Semejante efecto práctico de esta división no puede pasarse por alto, como tampoco puede pasarse por alto que en las universidades la investigación y docencia sobre, por ejemplo, medicina e instituciones políticas, jurídicas y económicas, propias de esos «otros» grupos humanos suelen quedar reservadas a los departamentos y escuelas de Antropología y sólo de manera excepcional sean materia de investigación y formación en departamentos y escuelas de Derecho, Ciencias Políticas, Economía, Medicina, o de las que vengan al caso según el tipo de saber en cuestión.

Más allá de las valiosas experiencias que hemos venido estudiando en el marco de este *Proyecto*, en los últimos años han surgido voces que postulan que con el propósito de construir sociedades más «incluyentes» las universidades deberían ofrecer

formación en esos «otros» saberes, pero frecuentemente esto se ve en términos de concesión a esos «otros» grupos humanos. Esta visión condescendiente pierde de vista que la colaboración intercultural resulta imprescindible tanto para quienes formamos parte de las instituciones que producen conocimiento cuyo valor supuestamente tendría carácter «universal» (las universidades y otros centros de producción de conocimiento «científico»), como para quienes desarrollan sus prácticas en otros tipos de marcos institucionales y sociales y producen conocimientos que suelen calificarse como «locales» o «particulares». Pero pensar en «colaboración intercultural» en educación superior y en ciencia y tecnología, y en conexión con esto en la incorporación de otros saberes y formas de producción de conocimientos, como una condescendiente política de «inclusión» resulta pobre y auto-empobrecedoramente racista. No se trata de conceder, sino de reconocer las limitaciones de esas visiones racistas para poder superar el monoculturalismo, y desarrollar perspectivas de investigación y de formación de profesionales y técnicos que sean tan interculturales como nuestras sociedades, que sean pertinentes con la diversidad cultural que caracteriza a estas sociedades y a cada vez más sociedades del mundo contemporáneo. Cada una de las experiencias reseñadas en páginas anteriores, algunas descritas y analizadas más en profundidad en los capítulos siguientes, así como las presentadas en los dos libros anteriores del *Proyecto* (Mato, coord., 2008, 2009) constituyen avances en esa dirección.

*Todo conocimiento está marcado por el contexto institucional
y social en el que es producido*

Los condicionantes históricos y contextuales del conocimiento científico han sido críticamente analizados en estudios que han hecho historia en la academia en buena parte del mundo (por ejemplo: Bourdieu, 1988, 2001; Foucault, 1966, 1979; Kuhn, 1971, 1987). Limitaciones de extensión impiden dar cuenta de estos análisis y debates asociados en estas páginas, para poder concentrarnos en analizar las relaciones entre la ciencia y algunos de esos «otros» saberes que muchas instituciones científicas excluyen sistemáticamente.

Como se sabe, la idea de que la «ciencia» constituiría un saber de validez «universal» está directamente asociada al proceso histórico que se inició con la expansión militar y comercial de algunos pueblos de Europa, sus visiones de mundo e instituciones jurídicas, económicas y políticas, sobre el resto del planeta. Esta expansión europea ha dado lugar al establecimiento de relaciones entre pueblos que durante algunos siglos han tenido un carácter colonial. La ruptura de relaciones coloniales y fundación de las repúblicas no acabó por completo con las formas de subordinación de los pueblos indígenas de América, ni de los numerosos contingentes de población africana traída a América en condiciones de esclavitud y las de sus descendientes. Las relaciones jerárquicas entre dos tipos de saber, uno pretendidamente universal y otro local, son parte de estas dinámicas. La descalificación de los modos de producción de conocimiento y acumulaciones de sus resultados de los pueblos indígenas y de los descendientes de las poblaciones africanas esclavizadas es parte de la herencia colonial.

También son consecuencia de esa herencia colonial las relaciones de subordinación que vinculan a buena parte de la institucionalidad científica latinoamericana con

la de algunas sociedades de Europa Occidental y los Estados Unidos. No entraremos aquí en este tema, que no constituye el foco de atención principal del presente texto, pero debe apuntarse que está asociado al mismo, porque la desvalorización de los saberes no académicos por parte de importantes sectores de la academia latinoamericana suele estar fuertemente asociada a la admiración por, y subordinación a, paradigmas generados en Estados Unidos y Europa Occidental, en lo cual las industrias editorial y de estudios de postgrado, junto con las políticas públicas de educación superior (con las peculiaridades de sus sistemas de reconocimiento y acreditación) y de ciencia y tecnología juegan papeles importantes (Mato, 2002).

El caso es que todo este cuadro afecta no sólo a las poblaciones de origen indígena y afrodescendiente de las sociedades latinoamericanas, sino a cada una de las respectivas sociedades nacionales en su totalidad, incluyendo tanto a las respectivas poblaciones de origen netamente europeo como a las caracterizadas como «mestizas», tanto a las que han logrado posiciones de cierto privilegio y poder como a las que no. La negación consciente o inconsciente de la condición pluricultural de todas las sociedades latinoamericanas constituye un significativo lastre histórico, por lo que implica en términos de nuestra ignorancia acerca de nosotros mismos. Este lastre afecta no sólo las posibilidades de construir sociedades más justas e incluyentes, sino también de que cada una de estas sociedades pueda utilizar todos los saberes y talentos a su alcance para construir su presente y futuro.

Este problema no se resuelve con la celebración *folklorizante* de la diversidad, ni con la «nacionalización» de ritos, danzas y costumbres de estas poblaciones, incorporándolos a las festividades, monumentos y rituales de Estado. Las situaciones contemporáneas respecto a estos problemas varían mucho de una sociedad latinoamericana a otra, pero en todas ellas este conflicto afecta también la producción, circulación, apropiación y aplicación de conocimientos. Por ello, cualesquiera sean las vías específicas de solución de estos conflictos, en todas ellas la colaboración intercultural entre las diversas formas de saber necesariamente ha de ser parte de los caminos a transitar.

Las posibilidades para avanzar en este diálogo y colaboración intercultural se ven favorecidas en la actualidad porque desde el corazón mismo de Occidente se han desarrollado algunas corrientes de pensamiento que reflexionan críticamente acerca tanto de las pretensiones de superioridad civilizatoria de Occidente, como de sus instituciones, incluyendo «la ciencia» como modo de producción de conocimiento. No obstante, la institucionalidad de la ciencia aún interpone numerosos obstáculos a la consecución de los cambios necesarios.

Al decir institucionalidad de la ciencia estoy haciendo referencia a un muy diverso conjunto de factores que, todos juntos, hacen parte de ella y aseguran su reproducción en ciertas condiciones. Entre otros factores significativos, hay que mencionar en primer lugar ciertos valores asumidos como creencias, como por ejemplo las pretensiones de objetividad del conocimiento científico y la neutralidad de valores de los investigadores. La aplicación de estas ideas, provenientes de las llamadas «ciencias duras», a las llamadas «ciencias sociales» conduce a ignorar cómo nuestra subjetivi-

dad es constitutiva de nuestro trabajo de investigación. La pretensión de objetividad supone ante todo cerrar los ojos a cuanto menos algunas formas de subjetividad que de otro modo al menos resultarían visibles, como por ejemplo la que necesariamente afecta al planteamiento de un problema, la formulación de las preguntas de investigación, el establecimiento de una perspectiva de análisis y el establecimiento de relaciones con las personas cuyas prácticas estudiamos. Todo esto de ningún modo puede ser «objetivo», al menos no en las llamadas ciencias sociales. Todo esto depende de desde dónde investigo, para qué investigo y qué pienso hacer con los resultados de la investigación. Pero estas preguntas no siempre se plantean. Antes bien, la investigación funciona de manera compulsiva respecto de ellas, es decir de manera no reflexionada. Las respuestas están allí instaladas con la firmeza y «naturalidad» de un credo, de modo tal que este tipo de preguntas no se formulan, sino excepcionalmente. En muchos casos, los temas y perspectivas vienen dados de manera «natural» por las visiones que encarnan las revistas en que se aspira a publicar, o las instituciones que otorgan fondos para investigación.

De este modo, los resultados están marcados por una suerte de ilusión objetivista ingenua, según la cual para asegurar tal objetividad se hace recomendable mantener cierta distancia respecto de los procesos sociales estudiados. Este factor de «distancia» es origen de una significativa diferencia entre el saber considerado «científico» y el que producen, por ejemplo, aquellos intelectuales indígenas que, de uno u otro modo, mantienen algún tipo de relación con sus comunidades y/o con las organizaciones indígenas, lo cual inevitablemente alimenta las preguntas y perspectivas a partir de las cuales producen su saber, aunque no por ello lo hace «más verdadero». Algo semejante puede argumentarse respecto de la labor que desarrollan aquellos profesionales que trabajan desde perspectivas «aplicadas», como también de las que se desarrollan incluso desde universidades «convencionales» en el marco de experiencias como las estudiadas en este libro.

El caso es que, de unos u otros modos, todos los conocimientos, el científico, lo mismo que cualquier otro, están marcados por los contextos sociales e institucionales en los que son producidos. Por eso la valoración y evaluación de los resultados de cualquier forma de producción de conocimiento debe hacerse tomando en cuenta esas condiciones de producción. No hay saber «universal», ninguno lo es, todos son relativos a las condiciones en que son producidos; por eso esas condiciones de producción deben ser claramente explicitadas, como de hecho se hace al comunicar resultados de las investigaciones experimentales que provienen, como su nombre lo indica, de experimentos, de laboratorios. Por estas razones el intercambio y la colaboración entre diversas formas de saber son imprescindibles. En algunos casos tal vez encontremos que resultan complementarios, pero en otros podrían estar en conflicto. La colaboración intercultural en la producción de conocimiento no es una panacea y si hay conflictos, más vale identificarlos, analizarlos y encontrar formas de manejarlos, pero esto no es lo que mayormente está ocurriendo en nuestras universidades.

*Limitaciones y efectos perversos de las políticas científicas.
Monoculturalismo, exclusión y auto-privación de las contribuciones
de otros modos de producción de conocimiento*

En las últimas décadas han venido ganando terreno en América Latina ciertos discursos «modernizadores» de «la ciencia» y de las universidades que desde gobiernos y medios universitarios procuran normar y controlar la diversidad de modalidades observables en las *prácticas de producción de conocimiento* a través de indicadores de productividad monoculturalmente concebidos. Así la «productividad» de estas prácticas, llevadas a una visión reduccionista de las posibilidades de producción de conocimiento que se limita a «la ciencia», suele medirse a través de indicadores tales como cantidad de publicaciones en revistas académicas «arbitradas» (o «dictaminadas», según los vocabularios de cada país), cantidad de citas de sus obras hechas por colegas, tesis de Doctorado dirigidas, etc., y patentes. Lo cual deja por fuera no sólo otras modalidades de generación de conocimiento que no necesariamente apuntan a producir esos tipos de «productos», incluyendo entre esas exclusiones las variantes aplicadas de aquellas ciencias que no producen procesos patentables, como por ejemplo la mayoría de las orientaciones aplicadas de las ciencias sociales. Los actores que promueven esos discursos y políticas han instituido ciertos sistemas llamados de «estímulo a la investigación», a través de los cuales se distribuyen fondos más o menos proporcionalmente a estos indicadores. Estos reconocimientos fortalecen una idea de «investigación» que, en general, se califica de «científica» siguiendo con variantes el modelo de las ciencias experimentales, el cual se pretende objetivo y avalorativo.

Es necesario tomar en cuenta que incluso algunos de quienes criticamos esta imagen objetivista, avalorativa y academicista de la investigación científica nos hemos visto presionados por las circunstancias a concursar por y aceptar tales reconocimientos y los fondos asociados a ellos. Esto debido a que ellos resultan complementarios de los cada vez más insuficientes salarios pagados al personal universitario en la mayoría de los países de la región (con las únicas excepciones de Brasil y México), y porque en no pocos casos esos fondos son los únicos disponibles para realizar investigación. Por estas razones muchos de quienes no compartimos esa manera excluyente de concebir la investigación hemos participado, activa o pasivamente, en el establecimiento y/o legitimación de estos sistemas llamados de «estímulo a la investigación». Estos estímulos, lejos de fomentar todo tipo de investigación, sólo favorecen ciertos tipos de ella, en general normada según valores y criterios propios de las llamadas «ciencias duras» (Física, Química, Microbiología, etc.). No sugiero que estos sistemas sean inútiles, al contrario seguramente ayudan a fortalecer ciertos tipos de investigación. El problema, cuando se mira a esos sistemas de estímulo a la investigación desde las llamadas ciencias sociales, es cuál tipo de producción de conocimientos tiende a resultar fortalecido y qué consecuencias tiene esto respecto de aquellas prácticas intelectuales que no producen conocimientos que estos sistemas consideran legítimos. De este modo, quedan fuera de los límites así establecidos aquellos modos de producción de conocimientos que no se expresan en artículos académicos sino que son parte constitutiva de prácticas intelectuales que, vistas desde «la academia», resultan «híbridas» o «impuras»; aquellos que los intelectuales involucrados no publi-

can en revistas académicas, sino que producen con, o comunican directamente a, otros actores sociales involucrados en los procesos en los que intervienen. No sólo eso, sino que estos sistemas por contraste desvalorizan y desestimulan el trabajo de «extensión».

Una de las consecuencias de estos sistemas institucionales de «estímulo a la investigación» es que tienden a estimular la disociación de las prácticas académicas de sus relaciones con las de actores sociales extra-académicos, excepto si son actores económicamente productivos y esto particularmente en la versión empresaria (pero en general no las organizaciones productivas de las comunidades indígenas, por ejemplo), y/ o si son políticamente «aceptables», es decir los Estados y sus agencias (pero no los movimientos sociales); a menos que como parte del proceso se contemple la publicación de artículos de investigación en medios académicos arbitrados que «certifiquen», entre otras cosas, la neutralidad axiomática de las investigaciones en cuestión.

Estos sistemas tienden a deslegitimar las prácticas intelectuales que no estén orientadas a la producción de publicaciones arbitradas; es decir que no se estructuran desde una cierta lógica que se construye a imagen y semejanza (en general bastante parcial y por tanto deformada) de las llamadas «ciencias duras», supuestamente «avalorativas», «neutrales», «objetivas», etc. Así, estas políticas públicas tienden a desvincular el trabajo intelectual de la reflexión ética y política. Respecto de lo delicado de esta desvinculación habría mucho que decir con referencia a varios campos de la ciencia, pero hay un par de ejemplos que aun someramente enunciados pueden resultar particularmente sugerentes, estos son los del papel de la Física en el desarrollo de la bomba atómica, entre otras armas, y el de la Biología y la Química en el desarrollo de armas biológicas y químicas. La producción de conocimiento desentendida de reflexión ética y política puede ser simplemente horrorosa.

Pero volvamos a nuestro campo para apuntar que las exigencias academicistas y la deslegitimación de los vínculos con actores y prácticas no-académicas, propias de estas políticas de ciencia, frecuentemente acaban por ignorar incluso algunas prácticas de producción de conocimiento originadas en el ámbito académico pero que acaban por trascenderlo, como las de carácter «aplicado» propias de diversas disciplinas (Antropología, Sociología, Psicología Social, Educación, Trabajo Social, etc.), o las encuadradas en ideas de «investigación acción participativa» (Fals Borda, 1986) u otras orientaciones abiertamente intervencionistas.

El problema que quienes impulsan las concepciones academicistas parecen no comprender es que tanto las propias preguntas de investigación, como los modos de producción de data, dependen en última instancia de opciones epistemológicas, las cuales están asociadas a visiones de mundo y posiciones éticas y políticas que dependen entre otros factores del tipo de relaciones que se sostiene o se aspira a sostener con actores sociales extra-académicos. Las posiciones éticas y políticas son constitutivas del basamento epistemológico y de las perspectivas teóricas de nuestras investigaciones; y así también de las preguntas y de los métodos.

Las preguntas de investigación no son las mismas, ni tampoco los métodos, si lo que se pretende es «escribir» estudios supuestamente «objetivos», que si se pretende

producir algún tipo de saber útil a los intereses de actores sociales extra-académicos. De las respuestas a preguntas del tipo ¿para qué y para quién/es investigar? depende qué investigar, cómo, con quiénes, en el marco de cuáles relaciones, con cuáles propósitos. De tales respuestas también dependen decisiones tales como si la investigación en cuestión acabará en una publicación académica o en qué «cosa» (un video, un museo, un programa de acción comunicativa, educativa, una experiencia de organización social, etc.) y cómo pensamos que tales «cosas» deberían o podrían circular y/o ser útiles, a quiénes, qué importancia tendrían los resultados y cuál los procesos/experiencias.

Concurrentemente con las consideraciones anteriores, parece necesario tomar en cuenta algunas significativas tendencias sociales en curso, como la tendencia a la reducción de los presupuestos de las universidades públicas, así como la creciente importancia de prácticas profesionales extra-académicas que en el caso de las ciencias sociales usualmente son generadoras de importantes conocimientos que la academia y en general las ambiciones de producción de conocimiento que supuestamente deberían orientar la formulación de políticas públicas se pierden. Con esto último me refiero particularmente a las que llevan a cabo no pocos graduados universitarios tanto en organismos gubernamentales nacionales y provinciales, como en organismos municipales y en organizaciones no-gubernamentales. El caso es que la combinación de todas estas tendencias parece redundar, entre otras cosas, en una menor y escasa incorporación de colegas jóvenes a las universidades y en la creciente tendencia a que numerosos colegas más jóvenes, cuando logran conseguir trabajos relacionados con lo que estudiaron, acaben trabajando no como «académicos», sino como «profesionales» en organismos gubernamentales de los más diversos niveles (municipales, provinciales o nacionales) y/o en organizaciones no-gubernamentales, lo cual no los sitúa «objetivamente» al margen de los procesos de producción de conocimiento, ni en posiciones subalternas de usuarios no-productores, aun cuando las políticas de educación superior, ciencia y tecnología los excluyen y con eso aseguran que toda la sociedad se prive de componentes muy valiosos de su quehacer.

Pero hay más. Hay casos como los de numerosos intelectuales indígenas cuya producción de conocimiento frecuentemente se asienta sobre visiones del mundo de tradición milenaria, o que, cuanto menos, está fuertemente marcada por, o dialoga con, ellas. Desde un punto de vista epistemológico, estos otros modos de producción de conocimiento resultan radicalmente diferentes del saber científico. Ese es el reto que se debe afrontar de manera consciente si, aceptando y valorando esa diferencia, se desea dialogar y colaborar, tomando plenamente en cuenta que hay que hacerlo partiendo de la existencia de visiones de mundo radicalmente diferentes, ninguna de las cuales puede asumirse como superior a la otra, y esto no por una condescendiente actitud «inclusiva», sino porque si algo nos enseña el credo de «la ciencia» es precisamente modestia, curiosidad y apertura. El problema es que las políticas y visiones de mundo *cientificistas*, precisamente por ser «cientificistas» no son científicas. No logran siquiera «ver» esto, lo cual resulta visible desde de posiciones no *cientificistas*, sino modestamente científicas; y por tanto de la conciencia de que «la ciencia» es una forma de saber, sólo una, y que en tanto tal tiene, y está condicionada por, una cierta institucionalidad que la hace posible a la vez que marca sus límites.

Diferentes visiones de mundo, diferentes epistemologías: problemas del «cientificismo»

El reconocimiento de que cada saber está asentado sobre, o fuertemente marcado por, una cierta visión del mundo no es un detalle menor. Como sostenía anteriormente, el problema que quienes encarnan concepciones *cientificistas* parecen no comprender es que tanto las preguntas de investigación, como los modos de producción de la data, dependen de opciones epistemológicas, que responden a visiones de mundo y posiciones éticas y políticas específicas. Los *cientificistas*, al igual que los creyentes de cualquier otro credo, suelen vivir su credo de manera «natural», y aquellos que no son sólo creyentes sino fundamentalistas no son capaces de comprender y valorar otras visiones del mundo. Desde luego, otro tanto puede decirse de otros fundamentalismos, como los que caracterizan a los etnocentrismos esencialistas y a las orientaciones de origen no-indígena que romantizan «lo indígena». Por esto, parece conveniente comentar, al menos brevemente, acerca de la importancia que para la producción de conocimiento tienen las diferencias entre las visiones del mundo en que cada modo de producción de conocimiento se asienta.

Como decía anteriormente, un caso verdaderamente paradigmático por las diferencias que entraña, y las dificultades de comprensión y valoración al respecto que suelen enfrentar las corrientes *cientificistas*, es el que separa la visión *cientificista* de las visiones de los intelectuales indígenas. Estas diferencias se relacionan con los fundamentos epistemológicos en los que se asienta cada una de ellas. Se trata de dos tipos de visión de mundo radicalmente diferentes. Por un lado, tenemos la visión de «la ciencia» y «el progreso» que históricamente no sólo ha separado las ideas de «naturaleza» y «hombre» (con las marcas masculino-céntricas y etnocéntricas que le han acompañado). Por otro lado, tenemos las visiones de mundo de la mayoría de los pueblos indígenas de América que, aun cuando de diversas formas, asumen que todo lo que constituye nuestro mundo, incluyéndonos a nosotros mismos, los humanos, forma parte de un mismo todo.

Este tipo de visiones de mundo que, con variantes, constituye el sustento epistemológico de la mayoría de los pueblos indígenas americanos, resulta radicalmente diferente de la visión llamada «occidental» que opone humanidad a naturaleza. Pero el problema no es sólo de visiones, sino también de las consecuencias lógicas y prácticas. Pues, de manera consistente con tal oposición, en la visión «occidental» se desarrolla y utiliza la idea de «recursos naturales», a los cuales hay que «explotar» para lograr el «progreso», el «desarrollo» y/o el «bienestar», entendido este último, más frecuentemente, como asociado a la disposición de bienes materiales. Esto es así en la visión «occidental» aun cuando recientemente, y tras tanta destrucción, hayamos comenzado a comprender que, dicho en términos del vocabulario prevaleciente, hay que hacerlo de manera «sustentable». Y aun cuando, también bastante recientemente, hayamos «descubierto» que el acceso y disfrute de «la naturaleza» también es parte de nuestra «*calidad de vida*» y una «meta» de «*desarrollo humano*». Mientras que las visiones que no plantean tal oposición no ven a la «madre tierra» como fuente de «recursos» y por tanto no se plantean «explotarla», sino respetarla y honrarla. Así, en el marco de este otro tipo de visiones, en lugar de pensar en términos de «progreso»,

«bienestar» y/o «desarrollo», se hace en términos de lo que organizaciones e intelectuales indígenas crecientemente vienen nombrando como «Buen Vivir» o también «Bien Vivir».

Esta diferencia entre ambos tipos de fundamentos epistemológicos da lugar a que también sean diferentes las categorías de reflexión y análisis, los sistemas de relaciones significativas entre ellas y las formas de evaluar las posibilidades y/o conveniencia de diversas formas de acción humana y de qué tipo de conocimientos producir, para qué, cómo, etc. Si se comprenden estas diferencias, no es posible ignorar o desvalorizar las visiones y civilizaciones indígenas (por lo demás, muy diversas entre sí), como tampoco de idealizarlas o «romantizarlas», sino tratar de comprender y valorar las diferencias, así como buscar formas de dialogar y colaborar a partir de ellas en la producción de conocimiento y, consecuentemente, del mundo en el que hacemos nuestras vidas.

Lamentablemente estas diferencias y su importancia rara vez son siquiera sospechadas, mucho menos comprendidas y valoradas, desde posiciones *cientificistas* que eventualmente incluso se mofan de aquéllas o las desacreditan calificándolas a priori de «premodernas». El caso es que, a partir de esas otras visiones se han realizado y se continúan realizando aportes cuyo aprovechamiento en bien de la humanidad exige el desarrollo de relaciones de colaboración intercultural entre la academia, el sistema de ciencia y tecnología y los productores de esas otras formas de saber. Lamentablemente, las políticas *cientificistas* lejos de ayudar a superar estos tipos de exclusiones, que expresan etnocentrismo, racismo e ignorancia, acaban reforzándolas.

Las tendencias *cientificistas* descriptas no operan en el vacío. En América Latina existen importantes tradiciones de prácticas académicas y profesionales orientadas por valores y visiones de mundo alternativas a esas de carácter «cientificista». Esas otras prácticas de diversas formas entran en relaciones de intercambio, negociación y/o conflicto con dichas políticas. Algunas de estas prácticas están asociadas a los saberes y modos de producción de conocimiento de pueblos indígenas y afrodescendientes, otras se desarrollan principal pero no exclusivamente en espacios académicos, otras lo hacen en otros espacios sociales (por ejemplo en el marco de movimientos sociales como el ambientalista, los de derechos ciudadanos, equidad de género, etc.), mientras que otras atraviesan algunas fronteras que frecuentemente mantienen aislada a la investigación académica, como las orientaciones fuertemente volcadas a la investigación aplicada, la investigación acción participativa, el trabajo de extensión universitaria.

En vista de la relevancia de las mencionadas visiones condescendientes, parece conveniente enfatizar explícitamente que al decir que la colaboración intercultural es «necesaria» me refiero no sólo a que es necesaria para pueblos e intelectuales indígenas, sino que lo es también para los grupos de población no indígenas, así como para la investigación científica que se realiza en las universidades y en general para la producción de conocimiento que profesionales con formación universitaria realizan en diversas instituciones de los respectivos Estados. Esto es así no sólo por el elemental sentido común de que si prácticamente todas las sociedades latinoamericanas incluyen poblaciones indígenas (diversas en su interior y en variadas proporciones),

entonces estudiar y comprender estas sociedades como conjuntos exige saber de esos «otros mundos». Sino también porque todas nuestras instituciones sociales, incluyendo ideas tan significativas para la organización y vida cotidiana de nuestras sociedades como las de nación, democracia, ciudadanía, sociedad civil, ley, autoridad, mercado y otras, están marcadas por la larga historia de estas sociedades.

Sin colaboración intercultural en la producción de conocimientos sobre nosotros mismos, en tanto agregados sociales, es imposible comprender nuestra experiencia social. Sin esa colaboración intercultural la comprensión de significativos aspectos históricos, jurídicos, políticos, económicos, sociales y otros de nuestras sociedades, será siempre sesgada y parcial. Sin esa colaboración, tal comprensión partirá de un «como si». Por eso digo que la colaboración intercultural en la producción de conocimientos sobre nuestras sociedades es imprescindible. Afortunadamente, este tipo de colaboración tiene numerosos y significativos antecedentes, como los que muestran los casos estudiados en este libro y los dos anteriores de nuestro *Proyecto*.

Colaboración intercultural, retos, obstáculos y posibilidades

El cientificismo acarrea dos tipos de problemas a la academia misma. Por un lado, obstaculiza que otros modos de conocimiento y las prácticas profesionales extra-académicas puedan ser objeto de mejor valoración y cuidadosa articulación y aprovechamiento en la investigación y formación universitarias y, más en general de las IES. Por otro lado, acaba por afectar la pertinencia y legitimidad social de la formación y prácticas universitarias y otras IES, así como por excluir oportunidades de intercambio, aprendizaje y participación en algunas dinámicas sociales.

Es necesario revisar las relaciones que las IES, y en particular las universidades sostienen con diversos sectores sociales. Las más de cien experiencias identificadas por nuestro *Proyecto*, sobre aproximadamente cuarenta de las cuales se han incluido estudios en este libro y los dos anteriores (Mato, coord., 2008, 2009), pueden resultar útiles para estimular la revisión amplia y abarcadora de las relaciones entre IES y otros espacios y actores sociales, así como también de los contenidos y modos de enseñanza-aprendizaje establecidos en la mayoría de las grandes universidades latinoamericanas. Las experiencias estudiadas en estos tres libros, pero muy especialmente buena parte de las referidas en la sección anterior sobre modalidades de colaboración intercultural, pueden servir de referencia para desarrollar formas novedosas y apropiadas a cada contexto que permitan articular tres ámbitos de la vida universitaria que frecuentemente suelen estar institucionalmente separados en las universidades latinoamericanas más grandes y reconocidas: docencia, investigación y extensión.

También podría servirnos para reconceptualizar la idea de «extensión», de modo de evitar que su propio nombre nos lleve a verla de manera exclusivamente unidireccional, en el sentido de extensión del saber universitario hacia fuera de la universidad.

Colaboración intercultural quiere decir establecer y sostener diálogos y relaciones interculturales de valoración y colaboración mutuas, que sean de doble vía. Diálogo

gos y formas de colaboración honestos y respetuosos, de mutuo interés, que partan de reconocer que hay diversidad de contextos y por tanto de prácticas intelectuales y de saberes.

La colaboración intercultural en las IES no puede limitarse a asegurar cupos para estudiantes y/o profesores indígenas y afrodescendientes, ni a los contenidos que se imparten en las escuelas de Antropología, sino que debe partir del reconocimiento del valor de los saberes de los pueblos indígenas y afrodescendientes, lo cual demanda revisar los planes de estudio en todas las disciplinas de formación. Por ejemplo, no es suficiente con que instituciones jurídicas como el *Putchipu'u* («palabrero») nombre que recibe la institución del pueblo *wayúu* (originario de la Península de la Guajira, en la actualidad atravesada por la frontera colombo-venezolana) utilizada para la resolución de conflictos y el sostenimiento de la armonía y cohesión del grupo, se estudie en escuelas de Antropología. Debe estudiarse también en las de Derecho y Ciencias Políticas. O bien, que la *Minga*, institución propia de los pueblos *aymara* y *quechua/kichwa*, que establece y regula ciertas formas de trabajo colectivo y solidario, se estudie en escuelas de Antropología, sino que debe formar parte de la formación en las escuelas de Economía y Sociología. Más aún, no deberían estudiarse esas instituciones de manera aislada, sino cada una como parte de las respectivas visiones de mundo y modos de organización social.

Recomendaciones

Lo expuesto brinda bases para formular como mínimo las siguientes recomendaciones:

- 1) Se recomienda a las agencias gubernamentales de educación superior, y de ciencia y tecnología, formular políticas que promuevan la valoración de los saberes, modos de producción de conocimiento y modalidades de aprendizaje propias de pueblos indígenas y afrodescendientes, así como la colaboración intercultural en educación superior, ciencia y tecnología.
- 2) Se recomienda a las agencias gubernamentales de educación superior y de ciencia y tecnología formular políticas que estimulen la mayor vinculación práctica entre las IES, las instituciones de ciencia y tecnología y las comunidades indígenas y afrodescendientes, sea a través de programas de docencia, investigación, extensión y/o (preferentemente) integrados.
- 3) Se recomienda a las IES, agencias gubernamentales, intergubernamentales y de cooperación, promover la valoración de los saberes, modos de producción de conocimiento y modalidades de aprendizaje propias de pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes, así como el desarrollo de formas prácticas de colaboración intercultural en la producción y aplicación de conocimientos, el desarrollo de innovaciones y su aprovechamiento en procesos de aprendizaje. Esto puede ponerse en práctica de diversas formas, tanto a través de programas propios en colaboración con comunidades indígenas y/o afrodescendientes, como a través de alianzas para el desarrollo de programas co-diseñados y co-ejecuta-

dos con organizaciones indígenas y/o afrodescendientes. Las unidades encargadas de estos programas pueden ser cátedras, departamentos, centros, institutos, escuelas, facultades y/o las dependencias centrales. Pueden ser programas que se articulen principalmente a través de actividades docentes, de investigación, de extensión, o integradas.

- 4) Se recomienda a las agencias gubernamentales con competencias en la materia, revisar los criterios de evaluación y acreditación de las IES y sus programas, así como los de asignación de fondos para investigación y proyectos especiales, para asegurar que éstos incluyan criterios que favorezcan la colaboración intercultural.
- 5) Se recomienda a las agencias gubernamentales, intergubernamentales y de cooperación, facilitar apoyo técnico y económico a las IES y programas comprometidos con el desarrollo de modalidades de colaboración intercultural.
- 6) Se recomienda a las IES, agencias gubernamentales, intergubernamentales y de cooperación, promover y/o apoyar la realización de investigaciones orientadas a conocer y comprender las experiencias de colaboración intercultural en educación superior, ciencia y tecnología que vienen desarrollando las IIES e instituciones de investigación de la región. Se sugiere dar especial atención a las experiencias que vienen desarrollando, en términos de colaboración intercultural, en la producción y aplicación de conocimientos, y su aprovechamiento en procesos de aprendizaje, así como a sus contribuciones al desarrollo sostenible y al mejoramiento de la calidad de vida y «Buen Vivir» de las comunidades con las que trabajan.
- 7) Se recomienda a las agencias intergubernamentales y de cooperación, y especialmente al IESALC, en tanto organismo regional especializado en educación superior, apoyar el desarrollo de mecanismos regionales de colaboración entre IES comprometidas con el desarrollo de modalidades de colaboración intercultural, así como la realización de talleres y encuentros que favorezcan posibilidades de aprendizajes mutuos y el establecimiento de mecanismos concretos de colaboración entre IES, comunidades y organizaciones indígenas y afrodescendientes con experiencia en la materia.

Las recomendaciones antes enunciadas se agregan a las ya presentadas en los dos libros anteriores del *Proyecto* (Mato, coord., 2008, 2009), orientadas de manera más abarcadora y general a mejorar la pertinencia de las IES de la región con la diversidad cultural de las sociedades de las cuales forman parte, así como a impulsar la interculturalidad con equidad. Estos tres grupos de recomendaciones pueden tomarse como puntos de partida para el desarrollo de un Programa Regional para la Promoción de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad con Equidad en Educación Superior, y complementariamente en Ciencia y Tecnología.

Referencias Bibliográficas

- Blum, Elissa (1993) Making Biodiversity Conservation Profitable. A Case Study of the Merck/INBio Agreement. *Environment* 35(4): 16-45.
- Bolaños, Graciela, Libia Tattay y Avelina Pancho (2008) Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural: un espacio para el posicionamiento de epistemologías diversas. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Págs. 211-222.
- _____ (2009) Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN): Un proceso para fortalecer la educación propia y comunitaria en el marco de la interculturalidad. En: Daniel Mato (coordinador), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Págs.: 155-190.
- Bourdieu, Pierre ([1984]1988) *Homo Academicus*. Stanford: Stanford University Press.
- _____ (2001) *El oficio del científico*. Barcelona: Anagrama.
- Brush, Stephen B. (1993) Indigenous Knowledge of Biological Resources and Intellectual Property Rights: The Role of Anthropology. *American Anthropologist* 95(3): 653-671.
- Cáisamo Isarama, Guzmán y Laura García Castro (2008) Experiencias en educación superior de la Organización Indígena de Antioquia y su Instituto de Educación Indígena en alianza con la Universidad Pontificia Bolivariana y la Universidad de Antioquia. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Págs.: 223-232.
- Carvalho, Fabiola y Fábio Almeida de Carvalho (2008) A experiência de formação de professores indígenas do Núcleo Insikiran da Universidade Federal de Roraima. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Págs.: 157-166.
- Cerruto, Leonel (2009) La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK). En Daniel Mato (coordinador), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Págs.: 123-153.
- Chavarría Lezama, Pedro (2008) La interculturalidad: un desafío ineludible de la Bluefields Indian & Caribbean University. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Págs.: 393-400.

- Cortez Mondragón, María (2008) Experiencias sobre educación superior para indígenas en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Págs.: 413-424.
- Delgado Burgoa, Freddy (2008) Experiencias en desarrollo endógeno sostenible: un diálogo entre los saberes de los pueblos originarios y el conocimiento científico moderno en el sistema universitario boliviano. El caso del Centro Universitario AGRUCO. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Págs.: 125-136.
- Didou, Sylvie (2008) Pathways en América Latina: epifanías locales de un programa global. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Págs.: 459-468.
- Dietz, Gunther (2008) La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Págs.: 359-370.
- Durán, Teresa; Marcelo Berho y Noelia Carrasco (2008) La Experiencia Pedagógica de Orientación Intercultural del Centro de Estudios Socioculturales de la Universidad Católica de Temuco en la Región de la Araucanía. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Págs.: 189-198.
- Estrada, Guillermo (2008) Sobre la experiencia del Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Págs.: 371-380.
- Fábregas Puig, Andrés (2008) La experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Págs. 339-348.
- _____ (2009) Cuatro años de Educación Superior Intercultural en Chiapas, México. En Daniel Mato (coordinador), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Págs.: 251-277.

Fals Borda, Orlando (1986) *Conocimiento y poder popular*. Bogotá: Siglo XXI.

- Farfán, Marcelo (2008) Experiencia del Programa Académico Cotopaxi, Formación en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Págs.: 285-296.
- Flores, Lucio (2008) Formação Indígena na Amazônia Brasileira. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Págs.: 139-146.
- _____ (2009) Centro Amazônico de Formação Indígena (CAFI). En Daniel Mato (coordinador), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Págs.: 103-121.
- Foucault, Michel ([1963]1966) *El nacimiento de la clínica: una arqueología de la mirada médica*. México: Siglo XXI.
- _____ ([1966]1979) *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI, 11ra. ed.
- García, Fernando (2008) La Maestría en Ciencias Sociales con especialidad en Estudios Étnicos para profesionales indígenas latinoamericanos: una experiencia intercultural (FLACSO, Ecuador). En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Págs.: 297-304.
- Giracca, Anabella (2008) Edumaya: una experiencia de educación superior intercultural desde la Universidad Rafael Landívar. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Págs.: 307-316.
- Greene, Shane (2004) Indigenous People Incorporated? Culture as Politics, Culture as Property in Pharmaceutical Bioprospecting. *Current Anthropology* 45(2): 211-224.
- Gualdieri, Beatriz; María José Vázquez y Marta Tomé (2008) Educación y multiculturalidad: una experiencia de integración dialéctica entre extensión, docencia e investigación desde la Universidad Nacional de Luján. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Págs.: 93-104.
- Guerra García, Ernesto (2008) La experiencia educativa de la Universidad Autónoma Indígena de México. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Págs.: 349-358.

- Guerra García, Ernesto y María Eugenia Meza Hernández (2009) El corto y sinuoso camino de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM). En Daniel Mato (coordinador), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Págs.: 215-249.
- Hvalkof, Soren; compilador (2003) *Sueños Amazónicos. Un Programa de Salud Indígena en la Selva Peruana*. Copenhage (Dinamarca): Fundación Karen Elise Jensen.
- Hernández Cassiani, Rubén (2008) Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella: una educación intercultural para reafirmar las diferencias. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Págs.: 255-262.
- Hooker Blandford, Alta Suzzane (2008) Contribución de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) al proceso de construcción de un modelo de desarrollo intercultural, equitativo, autónomico e integrador. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Págs.: 383-392.
- _____ (2009) La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN): Logros, innovaciones y desafíos. En Daniel Mato (coordinador), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Págs.: 279-302.
- Januário, Elías y Fernando Selleri Silva (2008) Estudio sobre a experiência dos Cursos de Licenciatura para a Formação de Professores Indígenas da Universidade do Estado de Mato Grosso. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Págs.: 147-156.
- Kuhn, Thomas (1971) *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE (original: 1962)
- Kuhn, Thomas ([1977]1987) *La tensión esencial*. México: FCE.
- Limachi Pérez, Vicente (2008) La experiencia del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos (PROEIB-Andes), sede Universidad Mayor de San Simón, Bolivia. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Págs.: 439-448.
- Mallea Rada, Julio (2008) El Programa de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Mayor de San Andrés. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación supe-*

rior. *Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Págs.: 107-114.

Mato, Daniel (2002) Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder. En Daniel Mato (coordinador), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y Universidad Central de Venezuela. Págs.: 21-45.

_____ (2005) Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas. *Alceu* 6(11): 120-138 (Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro).

_____ (2008a) No hay saber «universal»: la colaboración intercultural en la producción de conocimientos es imprescindible. *Alteridades* 18(35):101-116 (Departamento de Antropología, Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa, México).

_____ (2008b) Différence culturelle, interculturalité et enseignement supérieure en Amérique latine. Profil et contribution de certaines universités indigènes de la région andine. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* 7: 49-66 (Co-editada por la Association de Recherche sur l'Éducation et les Savoirs -ARES- y la Maison des Sciences de l'Homme-MSH).

_____ (2008c) Actualizar los postulados de la Reforma Universitaria de 1918. Las universidades deben valorar la diversidad cultural y promover relaciones interculturales equitativas y mutuamente respetuosas. En Emir Sader, Pablo Gentili y Hugo Aboites (compiladores), *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Págs.: 136-145.

_____ (2009) Contextos, conceptualizaciones y usos de la idea de interculturalidad. En Miguel Angel Aguilar y otros (coords.), *Pensar lo contemporáneo: De la cultura situada a la convergencia tecnológica*. Barcelona y México: Anthropos Editorial y Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. Págs.: 28-50.

Mato, Daniel; coordinador (2008) *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO).

_____ (2009) *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO).

Mendoza Orellana, Alejandro (2008) La Universidad de Cuenca: su compromiso con la formación universitaria de las nacionalidades indígenas del Ecuador. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Págs.: 275-284.

Molina, Ramiro; Ana Arteaga, Julio Mallea Rada, Nancy Tufiño Rivera y Hugo Pozo Espinoza (2008) *¿Dos racionalidades y una lógica jurídica? La justicia comu-*

- nitaria en el altiplano boliviano. La Paz: Fundación Diálogo y Programa de Justicia Comunitaria, Universidad Mayor San Andrés.
- Nigh, Ronald (2002) Maya Medicine in the Biological Gaze Bioprospecting Research as Herbal Fetishism. *Current Anthropology* 43(3): 451-464.
- Red Mexicana de Formación de Antropólogos (2008) PNCP y la formación de antropólogos en México. *Ichan Tecolotl* 18(216): 8-11 (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México).
- Rojas, Axel (2008) ¿Etnoeducación o educación intercultural? Estudio de caso sobre la licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Págs.: 233-242.
- Saavedra, José Luis (2008) Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Págs.: 115-124.
- Sarango, Luis Fernando (2008) La experiencia de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi». En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Págs.: 265-274.
- _____ (2009) Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi». Ecuador / Chinchaysuyu. En Daniel Mato (coordinador), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Págs.: 191-213.
- Schmelkes, Sylvia (2008) Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Págs.: 329-338.
- Suárez Reyes, Félix y Betty Ruth Lozano Lerma (2008) Balance y perspectiva de la etnoeducación para la diversidad en la Universidad del Pacífico. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Págs.: 243-254.
- Trapnell, Lucy (2008) La experiencia del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Págs.: 403-412.

- Trapnell, Lucy; Albina Calderón y River Flores (2008) *Interculturalidad, Conocimiento y Poder. Alcances de un proceso de investigación-acción en dos escuelas de la Amazonía peruana*. Lima: Instituto del Bien Común.
- Valenzuela, Estela Maris (2008) Formación docente en contexto de diversidad lingüística y cultural desarrollada en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Págs.: 83-92.
- _____ (2009) Educación Superior Indígena en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA): génesis, desarrollo y continuidad. En Daniel Mato (coordinador), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Págs.: 79-102.
- Vergara, Jorge y Luis Godoy (2008) Dos experiencias de formación en interculturalidad del Instituto de Estudios Andinos de la Universidad Arturo Prat: aprendizajes y desafíos futuros. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Págs.: 199-207.
- Yapu, Mario (2008) Universidad Indígena Intercultural del Fondo Indígena. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Págs.: 449-458.

UNA EXPERIENCIA INTERCULTURAL A PARTIR DEL CONOCIMIENTO ETNOMÉDICO [MÉXICO]

Roxana Camacho Morfín(*)
Cándido E. Guzmán Félix(**)
Joaquín Díaz Hernández(***)

Este texto presenta una experiencia de carácter intercultural que se construyó con la colaboración de una institución de educación superior (IES) pública y población indígena, a través de un programa de investigación denominado Binomio Docencia-Investigación en la Medicina Tradicional, donde se trabajó desde 1990 hasta 2008 con población rural del sureste de México. Participó un equipo interdisciplinario del Instituto Politécnico Nacional (IPN), profesores y niños de escuelas básicas, médicos tradicionales y campesinos. Los resultados del procesamiento académico de la información fueron devueltos a la población. En la IES se reestructuraron los contenidos de los programas de Antropología Médica, Teoría del Conocimiento Médico y Metodología de la Investigación, asignaturas que integran los planes de estudio de dos planteles del IPN: el Centro Interdisciplinario en Ciencias de la Salud Santo Tomás y la Escuela Nacional de Medicina y Homeopatía. En el primero se encuentra la carrera

(*) Profesora investigadora del Centro Interdisciplinario en Ciencias de la Salud Unidad Santo Tomás (UST), Instituto Politécnico Nacional (IPN), Comisión de Apoyo y Fomento de Actividades Académicas (COFAA); roxmorfín@hotmail.com

(**) Profesor investigador de la Escuela Nacional de Medicina y Homeopatía, Instituto Politécnico Nacional (IPN), y el Programa de Estímulos al Desempeño Docente del Instituto Politécnico Nacional (EDD IPN) COFAA; serpiente53@yahoo.com

(***) Profesor investigador de la Escuela Nacional de Medicina y Homeopatía, Instituto Politécnico Nacional (IPN), y el Programa de Estímulos al Desempeño Docente del Instituto Politécnico Nacional (EDD IPN) COFAA; (**) Profesores investigadores de la Escuela Nacional de Medicina y Homeopatía, Instituto Politécnico Nacional (IPN), y el Programa de Estímulos al Desempeño Docente del Instituto Politécnico Nacional (EDD IPN) COFAA; serpiente53@yahoo.com

(-) Camacho Morfín, Roxana; Cándido E. Guzmán Félix y Joaquín Díaz Hernández (2009) Una Experiencia Intercultural a partir del Conocimiento. En Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), págs: 65-86.

de Licenciado en Odontología; y en la segunda, la carrera de Médico Cirujano y Homeópata, así como de Médico Cirujano y Partero. Los alumnos de las IES retomaron las estrategias de indagación, lo que les permitió recabar y sistematizar información de su entorno social. También se impartieron cursos sobre Antropología Médica en otras IES dirigidos a trabajadores de la salud.

Contexto geográfico y social

México es una república de América Latina ubicada entre los trópicos. Limita al norte con los EE.UU., al sur con las Repúblicas de Guatemala y Belice, al oeste con el Océano Pacífico y al este con el Golfo de México y el Mar Caribe. Tiene una superficie de 1.958.201 kilómetros cuadrados, donde se encuentran 32 entidades federativas (estados) y una población de 103.263.388 de habitantes, de los cuales 6,6% son indígenas (INEGI, 2005). El idioma oficial es el español, sin embargo todavía se hablan 60 lenguas nativas diferentes, correspondientes a igual número de etnias. En la parte central del país se encuentra la ciudad capital, el Distrito Federal, donde está el IPN. La zona donde se desarrolló la experiencia se encuentra a más de 400 kilómetros de la capital, en el estado de Oaxaca, ubicado al sureste de México.

La condición de las sociedades indígenas en México

Las sociedades indígenas mexicanas son minorías étnicas que viven en las regiones más lejanas y apartadas del país, algunos datos ilustran sus condiciones de vida: más del 53,7% de la población étnica carece de servicios médicos, aunado al problema de la desnutrición, el cual subsiste en aproximadamente 80% del total de la población indígena.

Por otro lado, la mayor parte de estos pueblos carece de los servicios de agua potable intradomiciliaria y drenaje. De aproximadamente 17.500 localidades con presencia indígena, 70% de las viviendas no disponen de agua entubada, 5% no tiene luz eléctrica y 95% carece de drenaje.

En cuanto al analfabetismo y educación, el problema también es mayúsculo: alrededor de 300.000 niños de origen indígena en edad escolar no tienen oportunidad de cursar el primer grado. Asimismo, el 46% de la población mayor de 15 años es analfabeta y 28% de los niños en edad escolar no asiste a la escuela (Durand, 2002: 235).

La crisis del campo obliga a los campesinos o indígenas a emigrar, ya sea hacia los campos y ciudades de EE.UU. o hacia las ciudades de la República Mexicana donde se concentran las fábricas y servicios. A la mano de obra de los campesinos e indígenas se le asignan labores que implican actividades que requieren un gran esfuerzo físico y por no estar «calificados» se les pagan los salarios más bajos, también se les asignan trabajos riesgosos con exposición a sustancias tóxicas o herramientas y equipos que propician accidentes.

Las sociedades indígenas han luchado secularmente por su derecho a la educación, a la salud y mejores condiciones de vida, incluso con las armas. En el año 2000 se insertan acciones para las minorías en las políticas del Estado mexicano, aunque de manera tímida, un ejemplo son las políticas de ciencia y tecnología que señalan la orientación de la investigación: «en todo lo posible a atender la satisfacción de la población más necesitada. [...] Recibirán también especial atención en los programas sectoriales las referencias específicas a acciones relacionadas con la atención a mujeres, personas con discapacidad, grupos indígenas y migrantes» (CONACYT, 2001: 27). El reconocimiento de la problemática ha iniciado la creación de algunos tecnológicos y universidades para indígenas, acompañados de programas de becas.

Los zapotecas de la Sierra Norte de Oaxaca

En el estado Oaxaca viven 16 etnias diferentes. Es uno de los estados con más presencia indígena y mayor analfabetismo, desnutrición, mortandad maternoinfantil, expulsión de mano de obra y pobreza; carece de industrias pese a poseer el primer lugar en biodiversidad, lo cual es importante si consideramos que la República Mexicana tiene grandes riquezas naturales.

La experiencia de investigación se llevó a cabo en la Sierra Norte, en una región conocida como Rincón Zapoteca, perteneciente al Distrito de Villa Alta. Las comunidades que participaron fueron: Lachichina, Reforma, Talea, Tanetze, Yaeé, Yagallo, Yahúio y Yaviche; constituidas por población de campesinos zapotecas, una de las etnias indígenas que conservan su lengua, rituales, música, indumentaria, alimentación y cosmovisión nativas.

El lugar es una zona de abruptas montañas de bosques de coníferas, a casi 3.000 metros sobre el nivel del mar. La actividad agrícola implica gran esfuerzo ya que las tierras están en las laderas, de allí que el tractor no sirva. Presenta una gran biodiversidad: fauna salvaje como venados, pumas, tlacuaches, chintetes, zorrillos, víboras de cascabel, águilas, tecolotes, entre otros. La diversidad florística es muy abundante y, en consecuencia, también la de insectos. Además, sus suelos tienen diferentes tipos de minerales. El acceso a este lugar es por estrechos y peligrosos caminos de terracería que *culebrean* por las montañas y cañadas. En época de lluvia ocurren derrumbes y deslaves que bloquean el paso y las comunidades quedan aisladas por días, semanas o meses; tales condiciones dificultan el intercambio comercial y la salida de la producción. El aislamiento es un factor determinante en el desarrollo y fortalecimiento de su cultura.

La riqueza natural y cultural contrasta con la pobreza material de sus moradores, carecen de carreteras y es insuficiente la cobertura escolar y sanitaria, en algunos poblados ni siquiera hay farmacias.

La base de la economía es la cafecultura, que se introdujo «en los primeros años del siglo XX» (Ríos, 1994: 131). Por un tiempo este producto permitió que la población tuviera algunas reservas económicas, pero desde hace siete años hubo un

desplome en el precio del café, lo que ha obligado a una parte de la población masculina a emigrar hacia Norteamérica. Casi todas las familias tienen parientes en EE.UU. que les envían dinero, lo que les permite sobrevivir. Se conserva la agricultura de subsistencia, esto impide que ocurran hambrunas, sin embargo se observa desnutrición infantil.

Objetivos e ideas que orientan la experiencia

El proyecto Binomio Docencia-Investigación en la Medicina Tradicional, se desarrolló de 1990 a 2008 con población rural del sureste de México y fue impulsado por un equipo de tres profesores del Instituto Politécnico Nacional, integrado por un cirujano dentista, un médico cirujano y un ingeniero químico, quienes interactuaron con profesores y niños de escuelas básicas, médicos tradicionales y campesinos para sistematizar el conocimiento etnomédico y devolverlo a la población con las aportaciones del conocimiento científico. Los objetivos e ideas que guiaron el trabajo fueron:

1) Recopilar el conocimiento popular sobre medicina tradicional.

En América Latina florecieron importantes culturas que a través de la observación (Alvarez, 1987: 29) y el registro sistemático de los fenómenos naturales desarrollaron un profundo conocimiento del medio ambiente (Piña, 1993: 339). Algunos ejemplos son los conjuntos arquitectónicos, esculturas y códices (Heyden, 1985: 176). En la actualidad las poblaciones descendientes conservan, transforman y recrean este conocimiento a través de su práctica cotidiana. Sin embargo, este conocimiento se encuentra disperso, por lo que requiere ser sometido a un proceso de recopilación, sistematización, análisis y socialización desde y para las comunidades, para el mejor manejo de sus recursos.

2) Sistematizar el conocimiento tradicional con el apoyo de la ciencia.

La población indígena tiene un amplio conocimiento de los recursos de su entorno natural, con su respectiva taxonomía, sistema de manejo, nomenclatura, forma de preparación y utilización. Este conocimiento es parte de la tradición oral, que debe ser sistematizado: «la intención de valorar el bagaje de los pueblos en aspectos como la medicina tradicional, la predicción del clima, la clasificación de plantas y animales, etc., no es solamente para plasmarlos en un documento, sino, más bien, con el propósito de propiciar su desarrollo» (Alvarez, 1987: 29).

3) Devolver el conocimiento a la población, en su lengua nativa, en forma sistematizada y complementado con los avances de la ciencia.

Al respecto, organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1991) señala que:

- a) Es necesario sistematizar el conocimiento nativo desde y para las poblaciones.
- b) Los conocimientos nativos son elementos clave para el desarrollo de los pueblos, es obligación de las instituciones educativas participar y coadyuvar en el proceso de sistematización y recreación del conocimiento popular.

Principales actividades desarrolladas

Ya que se trata de una investigación de carácter participativo con, desde y para las comunidades, el método de investigación idóneo es la investigación-acción. Desde el punto de vista conceptual, se partió de la premisa metodológica que señala que el método se construye de acuerdo al objeto de estudio (Tecla, 2001: 297).

Los investigadores realizaron estancias en las comunidades. Desde el punto de vista operativo, el trabajo se realizó en dos fases: en la primera se hicieron recorridos de campo y breves estancias en las comunidades para ubicar las escuelas de nivel básico en la región, se establecieron los contactos con los docentes y con informantes clave para detectar las necesidades didácticas, así como también ubicar la cosmovisión. En esta fase se diseñaron unidades didácticas acordes a las necesidades pedagógicas de población escolar. En la segunda fase se proporcionó el material didáctico a los maestros y se les explicó la dinámica, temática y finalidad del trabajo. Paralelamente se trabajó con los médicos tradicionales.

Las técnicas e instrumentos fueron:

- a) Observación participante, como integrante en rituales y practicas terapéuticas realizados por los médicos tradicionales. El registro se llevó a cabo mediante video grabación y fichas de observación.
- b) Observación directa en el campo de trabajo y registro *ipso facto* en una bitácora de investigación.
- c) Entrevista semiestructurada a informantes clave. El registro se realizó a través de video grabación y cinta magnetofónica.
- d) Colecta de ejemplares botánicos con uso terapéutico. Se aplica la técnica clásica de investigación etnobotánica y registro fotográfico.
- e) Otras herramientas incluyeron la encuesta, y todo el material necesario para el montaje de experimentos con los niños de escuelas básicas.

Los fundamentos pedagógicos para trabajar con los niños de educación básica se nutren con las aportaciones de la concepción gramsciana (Gramsci, 1981: 49-57), con énfasis en el papel del investigador como intelectual orgánico, las propuestas sobre educación ambiental (González, 1994: 112), el trabajo sobre educación alimentaria desarrollado con niños zapotecas (Salas, 1987: 257) y las recomendacio-

nes de organismos internacionales sobre educación para la salud (World Health Organization, 1978: 41). También se retoman las experiencias de docentes dedicados a la enseñanza de las ciencias experimentales (Anda, 1989: 153-159).

Posterior a la investigación de campo, en la IES se desarrolló trabajo de laboratorio y gabinete. En el primero se identificaron y montaron los ejemplares botánicos con uso terapéutico, y en el segundo se procedió a la sistematización e interpretación de los hallazgos.

Colaboración intercultural en la producción y aplicación de conocimientos

Se llevó a cabo en tres niveles: en el primero, el equipo de la IES trabajó con niños de escuelas básicas; en el segundo, el equipo de la IES trabajó con los médicos tradicionales del lugar; y en el tercero se montaron exposiciones para toda la población.

Colaboración intercultural entre el equipo de la IES y niños zapotecas de las escuelas básicas

El proceso de colaboración se llevó a cabo a través de estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes para la sistematización y aprehensión del saber tradicional en niños zapotecas de escuelas de nivel básico. El trabajo une dos necesidades: por un lado, el proceso enseñanza-aprendizaje de contenidos de ciencias naturales del quinto y sexto grados de primaria; y por el otro, la sistematización y socialización del saber tradicional de los zapotecas serranos. La estrategia de trabajo consistió en acopio de información, sistematización de los datos, enriquecimiento de la información y experimentación.

1) Acopio de información

Una vez que se contó con la anuencia de los profesores, se capturó información sobre el uso de los recursos naturales con alguna utilidad, como por ejemplo: en la construcción, terapéutico, alimenticio, ritual, plaguicida y otros. Para ello se aplicó una encuesta con preguntas abiertas referentes al conocimiento de su entorno. En este caso los escolares aplicaron el cuestionario en sus respectivos núcleos familiares. Cabe destacar que la actividad de indagación fue parte de las tareas escolares de los niños. Las consignas de trabajo fueron dadas por los profesores de cada grupo. Se encontró que una gran cantidad de vegetales tenían uso medicinal, por ello se profundizó en la sistematización de este hallazgo.

2) Sistematización de los datos

Se elaboraron fichas sobre las propiedades, características y denominación popular de los vegetales.

3) Enriquecimiento de la información

Como apoyo al saber popular, el equipo de investigación realizó la identificación botánica para señalar la nomenclatura científica de los especímenes. La información se agrupó de acuerdo con categorías antropocéntricas como: nombre en lengua zapoteca, nombre común en castellano, nombre científico, familia botánica, nosología popular o afección en la que se utiliza (Waizel, 1995: 306), parte usada, forma de preparación, vía de administración y precauciones en el empleo (Aguilar y Zolla, 1982: 271). Así mismo se indagó sobre los aspectos toxicológicos y situación que en forma empírica toman en cuenta los médicos tradicionales de la región en sus tratamientos, con el fin de establecer con mayor certeza los posibles riesgos por uso inadecuado, ya que en algunos casos existe la creencia de que por tratarse de productos naturales no implican peligro para la salud, en vista de lo cual se hace necesario advertir a la población sobre los riesgos potenciales en el empleo de los recursos botánicos. Se puso especial énfasis en el tiempo de duración de los tratamientos, las dosis requeridas y las partes de los vegetales a emplear.

4) Experimentación

Se tomaron como ejemplo las transformaciones químicas que acontecen durante la preparación de soluciones fitoterapéuticas y se experimentaron los siguientes procesos químicos: sublimación, evaporación, cristalización, filtración y decantación. Para realizar la actividad, los investigadores de la IES proporcionaron matraces, soportes, mecheros, filtros, pinzas y pipetas. Los niños aportaron los insumos vegetales a experimentar, la organización del trabajo fue de la siguiente manera:

- a) Se organizaron equipos de trabajo de cuatro niños cada uno.
- b) Los investigadores hicieron una demostración y dieron las consignas de trabajo.
- c) En forma paralela, los niños con el apoyo de los investigadores realizaron las actividades.
- d) En cada una de las etapas se dieron ejemplos desde la cotidianidad y nombrando a los objetos con la denominación popular zapoteca y su correspondiente explicación desde el lenguaje especializado.

Colaboración intercultural entre el equipo de la IES y sabios zapotecas (Bēnhi Winhi)

Se encontró que la atención de las afecciones de salud de la población está a cargo de terapeutas tradicionales que reciben la designación de *Bēnhi Winhi*, cuya traducción aproximada significa «persona o gente que cura». Tiene una connotación de bondad: «persona buena», «persona bondadosa», o de sabio: «gente de conocimiento». Es un término sin género, es decir, es indistintamente femenino o masculino, esto último tiene relación con el hecho de que la mayoría de los terapeutas son muje-

res. Se trata de un(a) médico(a) tradicional, cumple una función sanitaria, por lo que es un recurso humano de atención a la salud que pese a carecer del reconocimiento del aparato sanitario estatal, no contar con un título universitario, cédula profesional, un local específico para ejercer su función, ni medicamentos de patente, es quien resuelve la mayoría de los problemas de salud que van desde afecciones orgánicas hasta padecimientos crónico degenerativos, pasando por el proceso reproductivo y la atención a los problemas de la llamada esfera psíquica como son la tristeza, depresión, insomnio y otros males que involucran la relación cuerpo-mente.

En cuanto al papel social que tiene el o la *Bēnhi Winhi*, se trata de personas que han obtenido el reconocimiento como terapeutas a través de su práctica social y, aunque se les considera como personas que se diferencian en la comunidad, su modo de vida es igual al del resto, es decir que no se dedican única y exclusivamente a las actividades terapéuticas, sino que cumplen con sus oficios y actividades cotidianas como son la siembra, cosecha, crianza y cuidado de animales, y comercio.

Se encontró que los *Bēnhi Winhi* del Rincón Zapoteca poseen las siguientes características:

- a) Tienen conocimiento del cuerpo humano en términos dinámicos y funcionales, esto es a nivel empírico, y al igual que en el conocimiento médico escolarizado la nosotaxia y anatomía están constituidas por *tropos* y *topos* en los que aplican términos de origen prehispánico, que forman parte del *habitus* del médico tradicional para designar tanto a las partes del cuerpo humano como a las enfermedades.
- b) Han desarrollado un conocimiento amplio sobre características terapéuticas de animales, minerales y plantas medicinales; saben el lugar donde se pueden obtener, efectos, modo de preparación, forma de aplicación, dosis y precauciones en el uso.
- c) Algunos terapeutas tienen conocimientos de equipo e instrumental para aplicar inyecciones, venoclisis y enemas.
- d) Comparten con el resto de la población lengua, cosmovisión y modo de vida, sin embargo son respetados y tienen *status* en su comunidad.
- e) Llegan a constituirse como intelectuales orgánicos de su grupo social.
- f) En el caso de las mujeres, de acuerdo con los usos y costumbres de los zapotecas del Rincón, ellas no pueden ocupar puestos en el sistema de cargos, sin embargo tienen ascendiente moral sobre los miembros de los cabildos.
- g) La relación médico-paciente es más directa que con el médico institucional, esto debido a que comparten con los pacientes cosmovisión y lengua, lo cual favorece el proceso de comunicación entre el enfermo y el terapeuta.

La devolución del conocimiento

A fin de someter a consideración de las comunidades los avances del trabajo, se organizaron exposiciones itinerantes sobre los fitoterapéuticos en los lugares, horarios y fechas que las poblaciones señalaron como idóneas para propiciar el intercambio de información. Los medios empleados para la difusión fueron altavoces, carteles, cadena de comunicación y trípticos. Los espacios físicos donde se presentó el material fueron: corredores de edificios públicos, escuelas, Palacio Municipal y mercados. Los horarios de exposición se adaptaron a las necesidades de trabajo de siembra y cosecha, por lo que estuvieron a la vista desde las primeras horas de la mañana hasta las 22:00 horas; los días de mercado y fiesta hubo gran afluencia de participantes. Tal estrategia favoreció el intercambio entre médicos tradicionales, investigadores de la IES y comunidad. También posibilitó hacer correcciones, enriquecer los muestrarios y motivar el cuidado y preservación de los recursos naturales.

La información fue procesada nuevamente por los investigadores de la IES para integrar colecciones botánicas de cada comunidad, así como un manual sobre el uso de los recursos fitoterapéuticos de la zona, con advertencias sobre toxicidad. Las colecciones botánicas con su montaje profesional se regresaron a las comunidades, para ello se montaron exposiciones permanentes en bibliotecas públicas, museos y casas de salud de las localidades.

Paralelamente, miembros de las comunidades con experiencia en educación bilingüe trabajaron en la traducción zapoteca-español del manual. Una vez con el libro editado, el equipo de investigación distribuyó en forma gratuita el video y el libro en las comunidades participantes y se les donó el material a aquellas que lo solicitaron aunque no participaron. Los ejemplares se depositaron en las bibliotecas públicas, con los médicos tradicionales, profesores y centros escolares, casas y centros de salud, cabeceras y agencias municipales.

Principales resultados obtenidos, obstáculos y desafíos a futuro

Aprovechamiento de la experiencia con fines de docencia aprendizaje

La experiencia permitió enriquecer las actividades docentes de las escuelas básicas de la región y de los contenidos de asignaturas en la IES.

En las escuelas básicas de la región se trabajaron los contenidos de ciencias naturales de 5° y 6° grados en siete escuelas, correspondientes a cada una de las poblaciones del Rincón Zapoteca, con la participación de 1.500 niños indígenas y 45 maestros de este nivel.

En la IES se reestructuraron los contenidos en las siguientes asignaturas:

- a) En la Licenciatura en Odontología del Centro Interdisciplinario en Ciencias de la Salud Unidad Santo Tomás (UST) se reestructuró la asignatura Metodología de la Investigación, que se imparte en el segundo semestre. Con ello, 60 estudiantes han desarrollado actividades de indagación sobre las prácticas de autoatención de su propio entorno (Camacho y Guzmán, 2006a).
- b) En la carrera de Médico Homeópata se reestructuró la asignatura Antropología Médica, que se imparte en el cuarto semestre, a partir de lo cual 400 estudiantes han realizado indagaciones de campo en sus comunidades de origen (Camacho y Guzmán, 2006b). Se ha tenido una especial atención con los estudiantes indígenas de las carreras de Medicina y de Odontología, quienes han sistematizado conocimientos de sus etnias: tres estudiantes zapotecas (uno de la región de la montaña, otro del Istmo de Tehuantepec y uno de los Valles Centrales), así como un alumno de la etnia mazahua (estado de México) hicieron descripciones etnoanatómicas (Camacho y Morales, 2003; Camacho, *et. al.*, 2001). Por su parte, cuatro alumnas de la etnia nahoa (sierra norte del estado de Puebla, Huasteca potosina, sierra de Guerrero) recopilaron conocimientos etnobotánicos.

Desde el inicio de la experiencia hasta el momento, el equipo base de investigación ha sido de tres integrantes: cirujano dentista, químico y médico.

Por invitación de la Dirección de Medicina Tradicional, dependiente de la Secretaría de Salud, se impartieron cursos de actualización en Antropología Médica dirigidos a docentes de IES del área de la salud. Los asistentes a dichos cursos son parte de la planta docente de IES públicas y privadas. Los cursos impartidos fueron:

- a) Curso-Taller (40 horas): «La Medicina Tradicional en el Contexto de la Antropología Médica», impartido en la Escuela Superior de Medicina del IPN, dirigido a 20 docentes de IES públicas de Michoacán y Ciudad de México del área de Enfermería y Medicina. México D.F., marzo de 2003.
- b) Curso-Taller (40 horas): «La Medicina Tradicional en el Contexto de la Antropología Médica», dirigido a 40 docentes de las carreras de Medicina, Odontología y Enfermería, impartido en Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca en noviembre de 2002.
- c) Curso-Taller: «La Medicina Tradicional en el Contexto de la Antropología Médica», impartido en la Universidad Anáhuac, campus Huixquilucan (IES privada). Dirigido a 20 docentes de las carreras de Odontología y Medicina.

Investigación y desarrollo tecnológico

1) Publicaciones

Al final del texto se anexa una lista con los datos completos de las publicaciones resultantes del proyecto. Todas se han hecho en co-autoría, consisten en seis capítulos

de libros, cuatro artículos en revistas, cinco ensayos en memorias de congresos internacionales y cuatro en otros eventos académicos.

2) Tesis

No se tienen tesis, es posible que esto se deba a que en las áreas de la salud los estudiantes tienen más interés en desarrollar investigación clínica que en la investigación antropológica, situación reforzada por la estructura curricular de los planes de estudio y por la tradición profesional en el campo biomédico, que soslaya las cuestiones sociales relacionadas con la salud.

Técnicas, procedimientos y tecnologías desarrolladas

Como desarrollo técnico producto de la investigación, se diseñaron y construyeron prensas y una estufa deshidratadora de plantas portátil para trabajo de campo. No se patentó y sólo es para uso de las comunidades y los investigadores.

En México obtener la patente de algún producto es un proceso administrativo-burocrático largo, complejo y oneroso (tortuoso), que puede consumir incluso dos o tres años, aún contando con el apoyo de alguna IES. El desgaste que implica patentar ahuyenta todo intento de hacerlo, ya que requiere dedicarse al proceso burocrático y descuidar la docencia y la investigación. Por esta razón en México los registros de patentes son pobres. Por el contrario, en Canadá y EE.UU. el proceso gasta cuando mucho una semana en tiempo y tiene menos requerimientos documentales.

Este hecho hasta ahora es soslayado por las instancias y autoridades mexicanas responsables de las políticas y gestiones, y obedece a que la ciencia y tecnología en México no son fuerzas productivas; por lo mismo no existe un vínculo real IES - sector productivo.

Por otro lado, al problema agrario que existe en México, debido al cual se ha incrementado la migración campesina e indígena, hay que agregar el impulso que las industrias químico farmacéuticas extranjeras están dando a los estudios sobre biodiversidad a fin de patentar los conocimientos de las etnias, que se realiza a partir de los años noventa. Al no existir una industria farmacéutica nacional, los recursos son expoliados. De manera que, en vez de que la investigación contribuya al desarrollo, sucede lo contrario: quien resiente con mayor impacto esta situación es la población creadora, depositaria y transformadora del conocimiento médico ancestral. En vez de contribuir a la soberanía, se incrementa la dependencia y el saqueo.

En el caso de los grupos indígenas como los zapotecas, sería importante considerar que las patentes deben quedar en sus manos, ya que ellos son los creadores del conocimiento que a través de varios siglos han transformado y aplicado, son ellos los verdaderos dueños. Consideramos que el acto de patentar la sabiduría indígena a nombre de una persona, sobre todo si no pertenece a la comunidad, implica un despojo y una contribución más a los múltiples actos de expoliación secular que han venido sufriendo estos pueblos.

Mejoramiento de la calidad de vida y/o beneficios obtenidos por la población

Los conocimientos proporcionados por la población se procesaron académicamente y se devolvieron a la población a través de las siguientes actividades:

- 1) Se integraron nueve colecciones de plantas medicinales, una de cada lugar donde se realizó la experiencia. Cada comunidad tiene su propia colección.
- 2) Se elaboró un Manual bilingüe zapoteca-español sobre riesgos y beneficios en el uso de recursos fitoterapéuticos. Toda la edición se entregó a la población.
- 3) Se montaron exposiciones permanentes de los vegetales con propiedades medicinales de las localidades donde se trabajó. Los lugares donde se ubicaron fueron designados por las mismas poblaciones, como: casas de salud, bibliotecas, comisariado ejidal, escuela básica.
- 4) Se diseñaron unidades didácticas para los escolares de los últimos grados de educación básica, que se entregaron a los profesores de las escuelas.
- 5) Se elaboró un programa de video de 30 minutos en el que se muestra la zona, sus habitantes y el trabajo realizado. Se entregó a las autoridades de cada comunidad.
- 6) Se dio capacitación a maestros y escolares en el proceso de integración de herbarios, además de realizar la identificación botánica para señalar la nomenclatura científica de los ejemplares.
- 7) Se cumplió con las actividades docentes de los programas de ciencias naturales de las escuelas básicas mediante la recuperación del conocimiento fitoterapéutico tradicional, estrategia que incide en las actividades de promoción y educación para la salud que se ha empleado con éxito en otros países (O.P.S., 1989: 151).
- 8) Se diseñó una unidad didáctica para el aprendizaje de los procesos químicos. Para ello se adaptó el lenguaje especializado a la nomenclatura zapoteca, cosmovisión y recursos locales. Se propició el intercambio de conocimientos acerca de la forma de uso, preparación y precauciones en el uso de los recursos. La traducción zapoteca-español fue hecha por la gente de la comunidad en coordinación con el equipo de investigación.
- 9) La unidad didáctica incluyó una guía para el montaje de experimentos en la cual se sugieren recursos de la localidad que se pueden utilizar en la actividad de aprendizaje.
- 10) Se contribuyó a la resignificación de los saberes tradicionales, pues además de recuperar y sistematizar el conocimiento local, este se enriqueció con las apor-

taciones del conocimiento fitoquímico y farmacognósico, ello fue trabajado por los investigadores y devuelto a la población en un lenguaje asequible.

- 11) Con lo anterior se considera que se logra el fortalecimiento de la identidad cultural y la construcción de un puente intercultural entre IES y escuela básica.

Ideas de desarrollo que orientan la experiencia

El origen del atraso y la pobreza de México y los demás países latinoamericanos deben buscarse en el modo de producción.

El sistema capitalista en América Latina ha producido sus patrones de producción y distribución, de estratificación social y estilos de vida, desde la Colonia hasta hoy día. Estos países han sufrido una continua adaptación a las alternativas de modernización presentadas por sus élites nacionales formadas bajo la influencia de las sociedades desarrolladas. Su formación económica social y cultural es un producto de la influencia socioeconómica de los países centrales; siendo así, el transcurso del subdesarrollo, desde el colonialismo hasta hoy día ha tenido como fuerza dinámica interna el modo capitalista de producción. Las relaciones de clases en América Latina han reproducido a nivel doméstico, los patrones de relación que definen los nexos entre Centro y Periferia a nivel internacional. En este contexto, existe un proceso y una estructura de capitalismo dependiente al interior de cada país, donde un grupo social (el más extenso) depende en su existencia material y desarrollo cultural, del poder político y económico de otro grupo social (el grupo dominante), en la misma forma en que la totalidad del país subdesarrollado depende de la dominación política, económica y cultural de los países desarrollados (Morales-Gómez, 1979: 20-21).

De aquí se explica por qué no existe una tecnología nacional. Sin embargo existen espacios coyunturales donde se pueden desarrollar algunas alternativas que, sin poner en riesgo al sistema, pueden atender algunas problemáticas particulares de los grupos. Es en estos espacios donde los científicos pueden incidir y retomar desde y para los grupos sociales los conocimientos tradicionales, para desarrollar tecnologías intermedias. Las tecnologías intermedias son conocidas con otros nombres: tecnología flexible, tecnología adaptada, tecnología apropiada, tecnología de bajo impacto, etc.

Tecnología intermedia es un término acuñado por Schumacher (1986: 45-50), entendiéndolo con ello una tecnología de escala que se hallará entre las tecnologías desarrolladas y las tecnologías de los países pobres. Pueden ser cortadas a la medida de determinadas necesidades sociales, a nivel micro regional, dirigidas a la solución de problemas prioritarios que permitan autosuficiencia en diversos ámbitos y hacer hincapié en los aspectos ambientales (Dickson, 1985: 76) y de protección de los recursos naturales.

Las principales ventajas de las tecnologías intermedias son:

- a) Mínima utilización de recursos no renovables.
- b) Mínima interferencia ambiental.
- c) Autosuficiencia regional, subregional o microregional.
- d) Disminución en la explotación y alienación de los trabajadores.
- e) Baja intensidad de capital.
- f) Mediana o alta intensidad de trabajo.
- g) Escasa sofisticación.
- h) Flexibilidad de adaptación.
- i) Bajos o medianos requerimientos de especialización de mano de obra.
- j) Reducida dependencia del exterior.

Estas tecnologías tratan de resolver los problemas de empleo y escasez de capital por medio del uso intensivo del trabajo y el desarrollo de los conocimientos existentes o bien de tecnologías tradicionales.

En la experiencia del Rincón Zapoteca, hasta donde hemos llegado es a la escritura de una parte de los conocimientos presentes en la tradición oral. Su transformación tecnológica es un reto pendiente.

Obstáculos encontrados

Hubo dos principales obstáculos para avanzar en la investigación:

- 1) Convencer a las autoridades en turno de la IES para que otorgaran el permiso para acudir a la zona de trabajo. Esto requirió mucho tiempo, no todas las veces que se hizo la solicitud se consiguió, este es uno de los motivos del lento avance del proyecto.
- 2) Conseguir los apoyos económicos para poder trabajar, ya que los recursos otorgados son muy limitados por lo que se hace necesario conseguir varios de diferentes fuentes.

Construcción de alianzas y apoyos recibidos

Durante el proceso de investigación se desarrollaron lazos de amistad y de respeto mutuo entre comunidad y académicos. Para concretar el trabajo, el equipo de investigación contó con los siguientes apoyos:

- a) El Centro Interdisciplinario en Ciencias de la Salud Unidad Santo Tomás (CICS UST) y la Escuela Nacional de Medicina y Homeopatía (ENMH) del Instituto Politécnico Nacional (IPN) cubrieron los salarios de los investigadores.
- b) Se consiguió el otorgamiento de becas para los investigadores por parte de la Comisión de Apoyo y Fomento de Actividades Académicas (COFAA) y el Pro-

- grama de Estímulos al Desempeño Docente del Instituto Politécnico Nacional (EDD IPN).
- c) Participaron tres estudiantes de la carrera de Medicina y Homeopatía, a quienes se les asignó una módica beca en el IPN. Su actividad consistió en lo siguiente:
 - Digitalización de imágenes y textos.
 - Investigación documental sobre fitoquímica y fitotoxicología.
 - Apoyo en la tabulación y sistematización de la información de las encuestas.
 - Apoyo en el tratamiento de los ejemplares botánicos para su montaje.
 - d) El Departamento de Evaluación Académica de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) proporcionó asesoría para el trabajo en las comunidades zapotecas, a través de la Magíster en Ciencias Luz Elena Salas Gómez.
 - e) La Fundación Mexicana para la Salud (FUNSALUD) en conjunto con la empresa farmacéutica Glaxo-Smithkline, apoyaron la adquisición de equipo y material fotográfico, así mismo solventaron la edición de un Manual bilingüe zapoteca-español sobre recursos fitoterapéuticos, la edición incluyó fotografías a color, en papel couche grueso y registro ISBN que fue donado (devuelto) a las comunidades.
 - f) La Secretaría de Salud del estado de Oaxaca pagó los gastos de transporte para poder llegar a las comunidades.
 - g) Los maestros de las escuelas de nivel preescolar y básico de las comunidades facilitaron el rapport con la población, así como el trabajo de investigación.
 - h) Los cabildos de las comunidades facilitaron sus instalaciones para el montaje de las exposiciones, así como el contacto con informantes clave.
 - i) Los médicos tradicionales acompañaron, asesoraron y corrigieron al equipo de investigación sobre los usos de los fitoterapéuticos y accedieron a la filmación de algunos de sus ritos de curación.
 - j) Los niños de quinto y sexto grados de las escuelas básicas proporcionaron información y ejemplares terapéuticos para integrar los herbarios de sus comunidades.
 - k) Voluntarios de la comunidad con experiencia en programas de alfabetización bilingüe trabajaron en la traducción zapoteca-español de recetas y fichas de identificación de muestrarios, tropos y topos del cuerpo humano de acuerdo con la cosmovisión zapoteca. Esto permitió integrar un Manual sobre los beneficios y riesgos en el uso de plantas medicinales.

- l) Los campesinos de la zona velaron por la seguridad, bienestar, alojamiento y alimentación del equipo de investigación.
- m) La banda de viento de la comunidad de Lachichina proporcionó la música de fondo para el video sobre la investigación.
- n) El Departamento de Educación para la Salud del Instituto Nacional de Ciencias Médicas y Nutrición «Salvador Zubirán» en la Ciudad de México, a cargo del Dr. Mariano García Viveros, editó el material videograbado y produjo el video «Medicina Tradicional en el Rincón Zapoteca», además de reproducir un número de copias suficiente para su difusión (devolución) en la zona de trabajo.

Impacto de la experiencia en la IES

El trabajo de campo llevó a la reflexión de la práctica docente de los investigadores, quienes posteriormente trabajaron en la reestructuración de los contenidos de las asignaturas de Metodología de Investigación y Antropología Médica en las carreras de Odontología y Medicina. Para ésta última se elaboró una antología para el programa de Antropología Médica del Plan de Estudios de Médico Homeópata en el IPN.

También se integró una colección científica de ejemplares botánicos de la región estudiada cuyos *vouchers* se depositaron en el Herbario de la Escuela Nacional de Medicina y Homeopatía del IPN, con lo cual se contribuyó a incrementar el acervo de este laboratorio que ocupa el segundo lugar en su tipo a nivel nacional.

La presente experiencia obedece más a la iniciativa personal de los investigadores que a una política explícita y efectiva de la IES, por ello carece de incidencia en la práctica de docencia e investigación dominante. Los cambios en los contenidos de las asignaturas en las carreras de Odontología y Medicina se deben a que en estas materias trabajan los docentes involucrados en la experiencia, ya que se carece a nivel institucional de una estrategia que busque articular a la IES con las necesidades sociales, mucho menos con las de la población indígena.

A nivel institucional se carece de una política real, efectiva y concreta que permita a los investigadores desarrollar actividades de campo en vez de permanecer encerrados en laboratorios mal equipados, en los que poco se puede hacer. Existe la creencia por parte de las autoridades del Politécnico de que estas actividades son una especie de vacaciones.

Retos que confronta la experiencia

Los principales retos que confronta esta experiencia se derivan de la incomprensión de los niveles de gestión de las instituciones educativas hacia este tipo de

trabajo, ya que si hay una autoridad progresista el trabajo avanza, pero si la autoridad considera que es irrelevante, entonces el trabajo se estanca o detiene. Siempre está en fluctuación, por ello consume demasiado tiempo y los avances son lentos. Por otro lado, el gobierno actual del estado de Oaxaca se caracteriza por su torpeza e insensibilidad a la problemática social, lo que ha originado protestas por parte de la población, que han sido reprimidas con brutalidad.

Desafíos

Como hace 500 años, la población nativa continúa en resistencia, ya que no existen planes serios y concretos del Estado que se interesen en promover la educación, el desarrollo y autonomía de estos pueblos mediante asignación presupuestal manejada por los indígenas y en los proyectos que a ellos les conviene. Tampoco se desarrolla infraestructura; esto es evidente ante el hecho de que las mismas comunidades abren sus caminos de terracería, compran camiones para su transporte y comunicación, construyen sus propias escuelas, centros de salud y obras públicas.

Por parte de las IES se organizan brigadas sanitarias y educativas, pero estas actividades en la mayoría de los casos se realizan sin seguimiento y sin interés en dar un servicio de calidad. En el caso de la salud, en ocasiones puede generar iatrogenias y mutilaciones innecesarias, estudiantes inexpertos practican con la población indígena; esto es percibido por las comunidades y no pocas veces los brigadistas son objeto de rechazo. Se hace necesario generar proyectos dirigidos hacia la atención de las necesidades de los pueblos indígenas pero sin la visión caritativa, mucho menos bajo un reduccionismo sanitarista. La formación de recursos en las IES aún está impregnada del racismo que surgió en la colonia española. Aunque se niegue, todavía vivimos en una sociedad de castas. Queda mucho trabajo por hacer.

Recomendaciones de políticas y acciones

Además de la creación de centros educativos para la población indígena de México, que ya se está haciendo, es necesario que el resto de las IES desarrollen líneas de investigación y trabajo que atiendan la problemática de estos grupos sociales. Para ello se requiere financiamiento suficiente, medios y equipo para trabajar, destrabar los obstáculos burocráticos que impiden realizar trabajo de campo, hacer accesibles los medios de difusión de la investigación y sobre todo regresar a los informantes los productos de investigación, esto es lo menos que se puede hacer como respeto a su identidad cultural. Además, la devolución del conocimiento a través de estrategias participativas de investigación abre la posibilidad un mejor aprovechamiento de los recursos naturales por la misma población.

En cuanto al conocimiento susceptible de generar patentes, es muy importante garantizar que los beneficiarios sean las poblaciones que lo han creado y transformado y que el registro se haga a través de mecanismos rápidos, económicos y expeditos.

Es también necesaria una política que fomente una interacción más cercana entre los médicos institucionales y los médicos tradicionales a fin de potenciar los recursos de ambos. Para ello es indispensable que el estudiante de Medicina de las instituciones educativas reciba una formación metodológica y humanística que complemente la solidez de los conocimientos en ciencias básicas y clínicas, a fin de que aborde la problemática de salud con apertura intelectual, sensibilidad social y perspectiva científica, en especial el respeto al paciente y su sistema de creencias. Por ello es necesario que tanto los estudiantes de Medicina como los médicos en ejercicio desarrollen el respeto a las creencias de los pacientes y con ello de sus derechos humanos. Además sería muy útil considerar los conocimientos de carácter preventivo de los médicos tradicionales en los programas de atención primaria a la salud.

Aunado a lo anterior, se requiere una política sanitaria que incremente la cantidad de centros hospitalarios de tercer nivel que atiendan las necesidades de la población rural de la Sierra Zapoteca, ya que una gran parte del territorio no cuenta con los mínimos servicios para emergencias y accidentes.

Es impostergable llevar a cabo una política de recuperación de los saberes étnicos mediante la escritura, sistematización y publicación del conocimiento en sus lenguas y en idioma español. Ello permitiría una valoración y socialización real que posibilite un desarrollo acorde con las necesidades de la población.

Es necesario el desarrollo de una política que garantice que la investigación contribuya al desarrollo material de los poseedores del conocimiento tradicional y no como ha ocurrido hasta ahora, que en vez de aportar recursos económicos, la investigación ha servido para despojar y empobrecer a quienes han desarrollado el conocimiento ancestral.

Un análisis de las políticas en ciencia y tecnología revela que los lineamientos normativos se ocupan poco de las necesidades tecnológicas, educativas y sanitarias de la población indígena y rural, parece que la ciencia y la tecnología se olvidan de la diversidad social de México. Bajo esta concepción se excluyen los desarrollos potenciales que pudieran surgir del conocimiento tradicional desarrollado por las culturas mesoamericanas que dieron origen a nuestro país. Se admira y conserva el material de los indios muertos, nuestros antepasados; pero se olvida o desprecia el conocimiento de los indios vivos.

Referencias Bibliográficas

- Aguilar, Abigail y Carlos Zolla, (1982) *Plantas tóxicas de México*. México: Instituto Mexicano del Seguro Social.
- Alvarez, Laurencia (1987) *La enfermedad y la cosmovisión en Hueyapan, Morelos*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- Anda, Leticia (1989) Hacer ciencia y enseñar conocimientos científicos, el problema del área de Ciencias Experimentales. *Cuadernos del Colegio* 43-44: 153-159 (Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F.).
- Camacho Morfín, Roxana; Cándido E. Guzmán Félix y Griselda Cruz Contreras (2001) «Etnoanatomía en Santa Catarina Yahuió, Oaxaca, México». Trabajo publicado en Memorias III Simposium Internacional «Educación Superior y Globalización», Escuela Superior de Ingeniería Química e Industrias Extractivas, IPN, México D.F., 26 al 28 de septiembre de 2001.
- Camacho Morfín, Roxana y Rodrigo Morales Figueroa (2003) «Denominación de la enfermedad en el Istmo de Tehuantepec, Oaxaca, México». Trabajo publicado en Memorias V Simposium Internacional «Las Universidades Públicas ante el desarrollo económico de México», Escuela Superior de Ingeniería Química e Industrias Extractivas, IPN, México D.F., 24 al 26 de septiembre de 2003.
- Camacho Morfín, Roxana y Cándido E. Guzmán Félix (2006a) «Construcción de objetos de indagación por estudiantes de odontología del CICS UST». Trabajo publicado en Memorias VIII Simposium Internacional «Educación Superior y Globalización», Escuela Superior de Ingeniería Química e Industrias Extractivas, IPN, México D.F., 27 al 29 de septiembre de 2006.
- _____ (2006b) Constructivismo y medicina tradicional. En Izquierdo Sánchez, Teresa y Enrique Aguirre Huacuja (editores), *La medicina tradicional en el contexto de la antropología médica (Experiencias que iluminan la enseñanza y la práctica de las Ciencias de la Salud)*. México D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Págs.: 104-123.
- CONACYT (2001) Programa Especial de Ciencia y Tecnología 2001-2006. Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. México.
- Dickson, David (1985) *Tecnología alternativa*. Barcelona: Orbis.
- Durand, Carlos (2002) *Derecho indígena*. México: Porrúa.
- González Gaudiano, Edgar ([1993] 1994) *Elementos estratégicos para el desarrollo de la educación ambiental en México*. México: Instituto Nacional de Ecología.
- Gramsci, Antonio (1981) *La alternativa pedagógica*. México: México.
- Heyden, Doris (1985) *Mitología y simbolismo de la flora en el México Prehispánico*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- INEGI (2005) Censo de Población y Vivienda. Disponible en <<http://www.inegi.org.mx/inegi/default.aspx?s=est&c=10419&pred=1>> [Fecha de consulta: 10/05/09].
- Morales-Gómez, Daniel (1979) *Educación y desarrollo dependiente en América Latina*. México: Guernika.
- O.M.S. (1991) *De Alma Ata al año 2000. Reflexiones a medio camino*. Ginebra: O.M.S.
- O.P.S. (1989) Dos programas que convierten a los niños en promotores de salud y nutrición. *Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana* 107(2): 151.
- Piña Chan, Román (1993) *Una visión del México prehispánico*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ríos Morales, Manuel; compilador (1994) *Los Zapotecos de la Sierra Norte de Oaxaca. Antología Etnográfica*. Oaxaca: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Salas Gómez, Luz Elena (1987) *Un ensayo de educación nutricional en pequeñas comunidades*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Schumacher, Edward (1986) *Lo pequeño es hermoso*. España: Blume.
- Tecla Jiménez, Alfredo (2001) *El método ante la incertidumbre*. México: Ediciones Taller Abierto.
- Waizel Bucay, José (1995) Algunas notas sobre la planta medicinal *Arnica montana* L. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social* 33(3): 306,312,326 (Instituto Mexicano del Seguro Social, México)
- World Health Organization (1978) The promotion and development of traditional medicine: Technical Report Series 622. Geneva.

Anexo de publicaciones

Libros

- Camacho Morfin, Roxana (2005) Derecho a la salud, un derecho negado a los pueblos indios. En Durand Alcántara, Carlos (Coord.) *Los derechos de los pueblos indios y la cuestión agraria*. México: Porrúa. Págs.: 225-240.
- Camacho Morfin, Roxana; Cándido E. Guzmán Félix y Joaquín Díaz Hernández (1999) La naturaleza, el medio ambiente, la medicina tradicional y la promoción de la salud. En García Viveros, Mariano (Coord.) *Salud Comunitaria y Promoción de la Salud*. Las Palmas de Gran Canaria: Instituto Canario de Estudios, Promoción Social y Sanitaria. pp. 147-158
- Camacho Morfin, Roxana; Cándido E. Guzmán Félix y Joaquín Díaz Hernández (1999) *Manual bilingüe zapoteca-español Riesgos y beneficios en el uso de plantas medicinales del Rincón Zapoteca, Oaxaca*. México: Fundación Mexicana para la Salud.

Camacho Morfín, Roxana; Cándido E. Guzmán Félix y Joaquín Díaz Hernández (2004) La naturaleza, el medio ambiente, la medicina tradicional y la promoción de la salud. En García, Viveros (coord.), *Salud Comunitaria y Promoción de la Salud*. México D.F.: Universidad de la Ciudad de México. Págs.: 181-198.

Camacho Morfín, Roxana y Cándido E. Guzmán Félix (2006) Inserción de la investigación en medicina tradicional en el sistema médico hegemónico. Limitantes, perspectivas y consideraciones. En Waizel Bucay, José (coord.), *Las plantas medicinales y las ciencias, una visión multidisciplinaria*. México: Instituto Politécnico Nacional. Págs.: 493-499. [Libro reimpresso en el año 2008]

Camacho Morfín, Roxana y Cándido E. Guzmán Félix (2006) Constructivismo y medicina tradicional. En Izquierdo Sánchez, Teresa y Enrique Aguirre Huacuja (editores), *La medicina tradicional en el contexto de la antropología médica (Experiencias que iluminan la enseñanza y la práctica de las Ciencias de la Salud)*. México D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Págs.: 104-123.

Publicaciones en revistas

Camacho Morfín, Roxana y Cándido E. Guzmán Félix (1990) El concepto del cuerpo humano en la medicina tradicional. Nematihuani 8: 23-26 (Universidad Nacional Autónoma de México, México).

Camacho Morfín, Roxana y Cándido E. Guzmán Félix (1998) Abordajes teóricos del simbolismo en la medicina tradicional. Anales del Proyecto de Estudios Sociales, Tecnológicos y Científicos I.P.N. (V): 29-33 (Instituto Politécnico Nacional, México).

Camacho Morfín, Roxana y Cándido E. Guzmán Félix (1999) Medicina tradicional y parteras en cuatro comunidades de México. *Anales del Proyecto de Estudios Sociales, Tecnológicos y Científicos I.P.N. (VI): 27-36 (Instituto Politécnico Nacional, México).*

Camacho Morfín, Roxana; Cándido E. Guzmán Félix y Joaquín Díaz Hernández (2004) Atención a la salud en una zona zapoteca de México por médicos tradicionales. *Revista LAB-acta 4(16): 145-151. (Archivos Mexicanos de Laboratorio, México).*

Publicaciones en memorias de congresos internacionales

Camacho Morfín, Roxana; Cándido E. Guzmán Félix y Joaquín Díaz Hernández (1999) «El vínculo: organizaciones sociales - escuela un espacio olvidado en el IPN». Trabajo presentado en el I Simposium Internacional y IV Simposium Nacional «La educación técnica en México», Escuela Superior de Ingeniería Química e Industrias Extractivas, IPN, México D.F., 22 al 24 de septiembre de 1999. Págs.: 276 - 280.

Camacho Morfín, Roxana; Cándido E. Guzmán Félix y Griselda Cruz Contreras (2001) «Etnoanatomía en Santa Catarina Yahúio, Oaxaca, México». Trabajo publicado en Memorias III Simposium Internacional «Educación Superior y Globalización», Escuela Superior de Ingeniería Química e Industrias Extractivas, IPN, México D.F., 26 al 28 de septiembre de 2001.

- Camacho Morfin, Roxana; Cándido E. Guzmán Félix y Joaquín Díaz Hernández (2000) «Interacción posgrado-escuela primaria, una experiencia en el ámbito rural». Trabajo publicado en Memorias II Simposium Internacional «Las Humanidades en la educación técnica ante el siglo XXI», Escuela Superior de Ingeniería Química e Industrias Extractivas, IPN, México D.F., 27 al 29 de septiembre de 2000.
- Camacho Morfin, Roxana; Cándido E. Guzmán Félix y Joaquín Díaz Hernández (2002) «*Benhi winhi*: médico tradicional zapoteca». Trabajo publicado en Memorias VI Simposium Internacional «El futuro de las Universidades Públicas», Escuela Superior de Ingeniería Química e Industrias Extractivas, IPN, México D.F., 2 al 4 de octubre de 2002.
- Camacho Morfin, Roxana; Cándido E. Guzmán Félix y Joaquín Díaz Hernández (2003) «Aspectos bioculturales de plantas alimenticias». Trabajo presentado en el V Simposium Internacional «Las Universidades Públicas ante el Desarrollo Económico de México», Escuela Superior de Ingeniería Química e Industrias Extractivas, IPN, México D.F., 24 al 26 de septiembre de 2003.
- Camacho Morfin, Roxana; Cándido E. Guzmán Félix y Joaquín Díaz Hernández (2004) «Investigación participativa y salud en una región cafeticultora». Trabajo publicado en Memorias VI Simposium Internacional «Aportaciones de las Universidades a la Docencia, la Investigación y el Desarrollo», Escuela Superior de Ingeniería Química e Industrias Extractivas, IPN, México D.F., 22 al 24 de septiembre de 2004.
- Camacho Morfin, Roxana y Cándido E. Guzmán Félix (2005) «La indagación como estrategia en el aprendizaje de contenidos de salud pública y antropología médica». Trabajo publicado en Memorias VII Simposium Internacional «Aportaciones de las Universidades a la Docencia, la Investigación y el Desarrollo», Escuela Superior de Ingeniería Química e Industrias Extractivas, IPN, México D.F., 28 al 30 de septiembre de 2005.*

Publicaciones en memorias de diversos eventos académicos

- Camacho Morfin, Roxana y Cándido E. Guzmán Félix (1990) «El método en la medicina tradicional». Trabajo publicado en Memorias del Cuarto Coloquio de Medicina Tradicional, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F., 24 al 26 de enero de 1990.
- Camacho Morfin, Roxana; Cándido E. Guzmán Félix y Joaquín Díaz Hernández (1999) «Recuperación y socialización del conocimiento médico tradicional en comunidades de la Sierra Norte de Oaxaca». Trabajo publicado en Memoria del 4to Congreso de Proyectos de Investigación, Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica, IPN, México D.F., 1 al 3 de junio de 1999.*
- Camacho Morfin, Roxana; Cándido E. Guzmán Félix y José Waizel Bucay (1999) «Fitoterapia en Santa María Yaviche, Oaxaca». Trabajo publicado en Memoria del 4to Congreso de Proyectos de Investigación, Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica, IPN, México D.F., 1 al 3 de junio de 1999.
- Camacho Morfin, Roxana (2003) «Fitoterapéuticos del solar zapoteca». Trabajado publicado en Memorias VIII Simposium Nacional «La Educación Técnica en México», Escuela Superior de Ingeniería Química e Industrias Extractivas, IPN, México D.F., 29 y 30 de Mayo de 2003.

FORMACIÓN DE ENFERMEROS TÉCNICOS EN SALUD INTERCULTURAL: UNA EXPERIENCIA DE COOPERACIÓN ENTRE LAS ORGANIZACIONES INDÍGENAS DE LA AMAZONÍA PERUANA, EL ESTADO Y UN INSTITUTO TECNOLÓGICO

Raúl Alfredo Rodríguez Torres (*)

María Isolina Valdez Felipe (**)

Juan Reátegui Silva (***)

La formación profesional en salud intercultural

Atalaya es una pequeña ciudad amazónica que está ubicada entre los límites de las regiones Junín y Ucayali, de la Amazonía peruana. Ha sido siempre una zona de vital importancia para los pueblos indígenas pues se encuentra en la confluencia de los ríos Urubamba y Tambo para formar el río Ucayali. El río Urubamba es de gran

(*) Asesor del programa de Salud Indígena de AIDSESP y del Seguimiento del Proyecto Piloto de Formación de Enfermeros Técnicos en Salud Intercultural (Atalaya); ralroto2002@yahoo.com

(**) Directora general del Proyecto de Formación de Enfermeros Técnicos en Salud Intercultural Amazónica para el Fortalecimiento de los Sistemas de Salud Indígena de los Pueblos Jibaros en la Amazonía Norte del Perú, con Sede en Bagua - Amazonas, miembro del equipo Técnico del Programa de Salud Indígena de AIDSESP; maisa660@hotmail.com

(***) Director del Programa de Salud Indígena de la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP); jrs2406@yahoo.es

(-) Rodríguez Torres, Raúl Alfredo; María Isolina Valdez Felipe y Juan Reátegui Silva (2009) Formación de Enfermeros Técnicos en Salud Intercultural: una experiencia de cooperación entre las organizaciones indígenas de la Amazonía peruana, el Estado y un Instituto Tecnológico. En Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), págs: 87-114

importancia para los indígenas, y desde 1985 para las empresas y el Estado peruano, porque es el canal privilegiado de comunicación con los principales yacimientos gasíferos de Camisea. El río Tambo es el río de mayor población *Ashaninka* y conecta a la Amazonía con la ruta comercial andina vía Puerto Ocopa - Satipo - La Merced - Lima.

Hasta los años 80, los pueblos indígenas *ashaninkas* y *yines* de la zona vivían en situación de esclavitud. Los «patrones» de los fundos madereros secuestraban familias enteras de indígenas para hacerlos trabajar gratuitamente y de por vida en sus fundos. La organización indígena AIDSESP (Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana), a través de su base OIRA (Organización Indígena Regional de Atalaya), luego de una larga lucha legal y política logró la liberación de estas poblaciones, motivo por el cual recibió el Premio Internacional Antiesclavitud, otorgado en 1991 por Anti Slavery International.

La presencia de las grandes empresas madereras y, sobre todo, de la explotación gasífera ha generado una «explosión» de modernización en la ciudad. Se han dinamizado los sistemas de comunicación, aunque no ha llegado aún la carretera, convirtiendo a los ríos en las vías privilegiadas.

Las poblaciones indígenas se agrupan en tres grandes pueblos: *Ashaninka* (y *Asheninka*, como suelen autodenominarse los *ashaninkas* que habitan en el Gran Pajonal), *Shipibos* y *Yines*. Los *ashaninkas* habitan las cuencas del río Tambo y la parte alta del río Ucayali; los *shipibos* habitan la cuenca del Alto y Bajo Ucayali; y los *yines* la cuenca baja del río Urubamba y algunas comunidades del Alto Ucayali.

En esta ciudad funcionan diversidad de servicios educativos, principalmente de Educación Básica, y el Instituto Superior Tecnológico Público Atalaya (ISTPA) que ofrece las carreras de Técnico Agropecuario, Piscicultura y Enfermería Técnica. El ISTPA tiene una buena infraestructura y amplias concesiones de tierras para sus campos de prácticas; pero no tiene muchos alumnos (aproximadamente 150 estudiantes) debido a la poca absorción de mano de obra tecnológica de la zona y las ofertas «universitarias»⁽¹⁾ de las universidades de Lima que se asientan en forma de «sedes» y que ofertan carreras universitarias cuya calidad y pertinencia son seriamente objetadas por todos los especialistas, sin que se haya dado solución al problema.

En su casco urbano, Atalaya tiene una población básicamente mestiza y andina; pero en la periferia se han constituido las comunidades nativas (después de la liberación de las poblaciones esclavas) que han conquistado su reconocimiento y tienen un peso electoral mayoritario⁽²⁾ en la zona. Estas comunidades tienen organizaciones propias (Federaciones) agrupadas en organizaciones regionales que conforman AIDSESP.

(1) Las comillas se refieren a que las ofertas de las universidades limeñas y provincianas son de muy baja calidad.

(2) Los tres últimos alcaldes de la Provincia de Atalaya han sido indígenas o aliados del movimiento indígena. El movimiento indígena termina siendo (para bien o para mal) el «gran elector» en Atalaya.

Las organizaciones indígenas que tienen bases en Atalaya son: ORDECONADIT (Organización de Comunidades Nativas del Distrito de Tahuanía), OAGP (Organización Asheninka del Gran Pajonal) y OIRA (Organización Indígena Regional de Atalaya).

Las organizaciones indígenas de Atalaya, su Organización Regional de Ucayali (ORAU) y AIDSESEP nacional, a través de su Programa de Salud Indígena (PSI) y el ISTPA, son las instancias que acuerdan, a finales del año 2005 y comienzos del 2006, asumir el desafío de innovar la formación profesional de los Enfermeros Técnicos con el proyecto educativo que AIDSESEP había elaborado en colaboración con la ENSAP (Escuela Nacional de Salud Pública) del Ministerio de Salud (MINSA)⁽³⁾ y la propuesta de currículum intercultural consensuada con el equipo del ISTPA.

Los estudiantes indígenas seleccionados por el PSI y las organizaciones de Atalaya se incorporan al ISTPA mediante un convenio firmado entre AIDSESEP, ISTPA y la UGEL (Unidad de Gestión Educativa Local) Atalaya⁽⁴⁾. Su incorporación se hace con la promoción del año 2005, debido a que mediante convenio con la UGEL habíamos trabajado en un semestre propedéutico y de avance de los cursos generales del currículum del ISTPA.

Antecedentes del proyecto

El PSI de AIDSESEP se crea en el año 1992 como una necesidad de desarrollar el diálogo intercultural con la medicina occidental y como consecuencia de la desatención del derecho a la salud de los pueblos indígenas por parte del Estado. Inicialmente se trató de hacer un diagnóstico de los sistemas de salud indígena y de los recursos que la medicina indígena conservaba gracias a sus sabidurías y a sus sistemas de transmisión de conocimientos y tecnologías. Los resultados fueron poco auspiciosos, pues se llegó a la conclusión de que los sistemas de salud indígena estaban muy erosionados como consecuencia de la colonización ideológica de las iglesias, que repetían las políticas de los «extirpadores de idolatrías» del siglo XVI. Los sabios y curanderos, en particular los maestros espirituales, eran satanizados y combatidos en los ritos religiosos y en los sistemas educativos y de salud del Estado.

La tarea del PSI de AIDSESEP consistió en desarrollar un proyecto de fortalecimiento de los sistemas de salud indígena y de inicio del diálogo intercultural con la medicina occidental. Para ello se diseñó una estrategia itinerante de visita a todas las comunidades de las federaciones ORDECONADIT, OAGP y OIRA; con un equipo conformado por especialistas indígenas, un médico y una enfermera, cuya misión consistía en atender a las poblaciones en sus necesidades de salud inmediatas, identi-

(3) La Escuela Nacional de Salud Pública (ENSAP) fue convertida por el MINSA en el IDREH (Instituto de Desarrollo de Recursos Humanos del Ministerio de Salud).

(4) Las UGEL normalmente no tienen jurisdicción sobre la Educación Superior, salvo en el caso de pertenecer a una sub-región, como en el caso de Atalaya.

ficar y empoderar a los especialistas indígenas de la comunidad, recoger información sobre conocimientos y tecnologías de salud indígena, y constituir organismos de atención a la salud en cada comunidad (bajo la dirección de un promotor que luego sería entrenado). Al cabo de 8 años de trabajo, de reuniones periódicas de estos promotores y la acción de las federaciones con sus respectivos responsables de salud, se hizo necesario avanzar cualitativamente en la formación de profesionales que rompieran esa dicotomía y esa incommunicación entre las sabidurías ancestrales de los pueblos y la medicina llamada «científica» por la población criolla y mestiza de Perú.

Así nace la idea de diseñar un modelo de formación profesional para nuestros jóvenes indígenas amazónicos. Se solicitaron especialistas a la ENSAP para este diseño, quienes junto a los especialistas del PSI elaboraron el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el currículum intercultural de la carrera, que se presentó ante el Ministerio de Educación justo en el momento en que terminaba la dictadura de Fujimori y se restablecía la democracia representativa en Perú. El expediente rodó por todas las instancias del MINEDU, nos entrevistamos con todas las autoridades posibles y terminó en algún archivo. Luego buscamos la ruta del Ministerio de Salud (MINSa), debido a que ya habíamos trabajado muchos años con ellos y a que su escuela había colaborado en la elaboración del proyecto: incluso, eran «recursos humanos» para el MINSa. Se repitió la ronda. Llegamos a conversar sobre el proyecto con todos los Ministros de Salud del presidente Toledo y terminó de la misma manera que en el de Educación.

Con este camino burocrático y la prisa de responder a nuestros financiadores del proyecto -la cooperación danesa a través de NORDECO y la Fundación Karen Elise Jensen-, decidimos emprender la ruta inversa: ir al campo, empezar desde la realidad y buscar al Estado en sus niveles más locales. Asumimos como base la Ley General de Educación de Perú, que señala la promoción de la Educación Comunitaria⁽⁵⁾ y que esta es la acción educativa de la comunidad para complementar la labor del Estado. Así lo presentamos y hemos tenido la suerte de compartir con funcionarios locales y directores del ISTPA inteligentes, quienes aprobaron y colaboraron con mucha eficacia en esta propuesta del movimiento indígena amazónico.

Propósitos del proyecto

El proyecto está vinculado a un Plan de Vida de la organización indígena nacional (AIDSESP) cuyos objetivos estratégicos hasta el 2020 son: a) recuperación de territorios ancestrales; b) libre determinación de los pueblos indígenas; c) desarrollo con identidad o buen vivir amazónico; d) jurisdicción indígena; y e) educación y salud intercultural para los pueblos.

En el marco del quinto objetivo estratégico, el Programa de Salud Indígena (PSI), después de más de 10 años de experiencia en la promoción de los sistemas de

(5) Ley General de Educación N° 28044, Capítulo IV: Educación Comunitaria; artículos 46°, 47° y 48°.

salud indígena, orientó sus esfuerzos hacia la formación profesional intercultural, en razón de que las universidades del sistema y los Institutos Superiores Tecnológicos (IST) no han avanzado en este proceso, a pesar de lo establecido en la Ley General de Educación.

Frente a esta realidad, la organización nacional AIDESEP planteó la necesidad urgente de avanzar en el desarrollo del Sistema de Salud Indígena (SSI). Se pensó que no era posible que las comunidades no fuesen atendidas por el Sistema de Salud Estatal (SSE) y que no fuésemos capaces de formar profesionales que asuman esta responsabilidad. Incluso, después de 10 años de experiencia en el desarrollo del SSI, el PSI de AIDESEP tenía todas las condiciones para emprender la tarea de formación inicial de profesionales.

De esta manera, los técnicos del PSI recibimos la decisión política de diseñar e implementar un proyecto piloto que, recogiendo la experiencia ganada en la zona de Atalaya, avanzara en los tres propósitos iniciales del PSI: recuperar y desarrollar los conocimientos y tecnologías de salud indígena amazónica; desarrollar el diálogo intercultural entre la medicina indígena amazónica y la medicina occidental; y formar los recursos humanos indígenas con capacidades para realizar estas dos grandes tareas.

Durante los 10 años de trabajo en el proyecto Desarrollo de los Sistemas de Salud Indígenas (DESSAI) se había acumulado importante información sobre los conocimientos y tecnologías de salud indígena; habíamos realizado publicaciones internas y algunas publicaciones externas en relación con nuestros conocimientos y tecnologías, producto de los talleres con médicos indígenas y especialistas (hueseros, vaporadoras, parteras, vegetalistas, etc.). Gran parte de la experiencia ha quedado registrada en el libro editado por AIDESEP y la Fundación Karen Elise Jensen, titulado *Sueños Amazónicos: un Programa de Salud Indígena en la Selva Peruana*⁽⁶⁾.

La lucha de los pueblos indígenas a través de sus organizaciones se ha ido encuadrando en la protección de los conocimientos colectivos. A partir de 1992, con ocasión de la Cumbre de la Tierra y la firma del Convenio de la Biodiversidad, se fueron desarrollando acciones tendientes a buscar formas de proteger a los conocimientos indígenas de la biopiratería. AIDESEP participó en las primeras Conferencias de las Partes (COP) que se realizaron a raíz de la implementación del artículo 8, inciso J del Convenio de la Biodiversidad⁽⁷⁾. En Perú AIDESEP inició la lucha por una legislación que proteja los conocimientos colectivos de los pueblos indígenas, logran-

(6) Hvalkof, Soren (compilador y editor) (2003) *Sueños Amazónicos: un Programa de Salud Indígena en la Selva Peruana*. Copenhague: AIDESEP y la Fundación Karen Elise Jensen.

(7) «Con arreglo a su legislación nacional, respetará, preservará y mantendrá los conocimientos, las innovaciones y las prácticas de las comunidades indígenas y locales que entrañen estilos tradicionales de vida pertinentes para la conservación y la utilización sostenible de la diversidad biológica y promoverá su aplicación más amplia, con la aprobación y la participación de quienes posean esos conocimientos, innovaciones y prácticas, y fomentará que los beneficios derivados de la utilización de esos conocimientos, innovaciones y prácticas se compartan equitativamente».

do que en el año 2004 se promulgara la Ley N° 28216 de Protección al Acceso a la Diversidad Biológica Peruana y los Conocimientos Colectivos de los Pueblos Indígenas⁽⁸⁾. Con estas normas legales que el Estado no siempre fomenta, las organizaciones indígenas iniciaron procesos locales de Registro de Conocimientos Colectivos que van adquiriendo importancia para las comunidades y para los especialistas indígenas.

Compartir estos conocimientos y tecnologías indígenas con los especialistas occidentales ha tenido obstáculos, no solamente de carácter administrativo sino -y particularmente- de carácter epistemológico y actitudinal. Perú es una sociedad muy particular, producto de una historia muy compleja donde la sociedad colonial de los siglos XVI-XIX se ha prolongado en las mentalidades criollas y mestizas. No hemos sido capaces de descolonizar nuestras instituciones y esquemas de pensamiento. Las universidades aún no han sido tocadas por la modernidad y menos por el pensamiento posmoderno.

Los obstáculos para el diálogo intercultural resultan pueriles. Los profesionales de la salud, nunca tuvieron en su formación profesional un seminario o un taller sobre la realidad multicultural de Perú y mucho menos sobre la «otredad» de quienes mantienen lenguas y culturas diferentes. Los profesionales peruanos, lamentablemente, siguen pensando que su misión es «civilizar a los indios», como lo consignaban los documentos del Ministerio de Educación hasta mediados del siglo XX y como se desarrollan los currículos del sistema actualmente.

Sin duda, también del lado indígena existen obstáculos epistemológicos y culturales que hacen difícil el diálogo intercultural; pero se deben a procesos inversos de la educación colonial. El colonizado tiene mucha inseguridad en relación con sus conocimientos y sus tecnologías; la desvalorización de sus saberes está relacionada con los procesos de adoctrinamiento forzoso que han sufrido durante siglos y que han colocado sus costumbres, sus saberes y sus valores como elementos subalternos, subalternidad que ha sido aceptada por ellos mismos.

Como resultado, el objetivo eje fue una formación intercultural que sirviera de enlace entre la medicina occidental y la medicina indígena. Los jóvenes indígenas, seleccionados inicialmente por sus organizaciones en función de sus compromisos sociales y luego evaluados en sus competencias y potencialidades de aprendizajes profesionales en salud, eran los propósitos que permitirían avanzar en los dos objetivos anteriores.

El proyecto piloto vendría a ser una síntesis de los tres objetivos esenciales del PSI de AIDSESP: recuperar, desarrollar y proteger los conocimientos y tecnologías de salud de los pueblos indígenas; incorporar el enfoque intercultural en los sistemas de salud del Estado peruano; y, finalmente, contar con los recursos humanos indígenas formados en una visión intercultural de la salud de sus pueblos.

(8) La Ley 28216 disponía que en 90 días debía aprobarse el Reglamento por Decreto Supremo, pero hasta la fecha no ha sido aprobado.

Acciones más significativas para el logro de los propósitos

Como ya se ha señalado en líneas anteriores, entre el diseño del proyecto y los inicios de su ejecución pasaron más de cuatro años, dedicados íntegramente a gestionarlo ante las autoridades del MINEDU y del MINSA en sus niveles más altos. La resolución de iniciar la implementación del proyecto se debió a una decisión del Consejo Directivo Nacional de AIDSESEP y al acuerdo al que se llegó con la entidad financiera, que aceptó que el presupuesto aprobado en el año 2000 y «reservado» durante cuatro años, se utilizara para iniciar una acción independiente del Estado y basada en los artículos de la Ley General de Educación relacionados con la educación comunitaria y su reglamento.

Consideramos pertinente señalar los artículos esenciales del Reglamento de la Educación Comunitaria en los que se basó la gestión del proyecto; particularmente su artículo 2º, que universaliza en todos los niveles y modalidades del sistema esta «forma de educación», y el inciso D del Artículo 4º, que señala como objetivo de la Educación Comunitaria «complementar la educación que se imparte en los Programas e Instituciones Educativas». Sobre estas ventanas abiertas por el sistema monocultural de la educación peruana, iniciamos nuestras acciones en la zona de Atalaya.

Reuniones para la toma de decisiones

Una vez que el CDN de AIDSESEP se puso de acuerdo con la entidad financiera, se reunió con la organización regional ORAU y con las federaciones OIRA, OAGP y ORDECONADIT, con quienes se firmó el acuerdo para constituir el Consejo Directivo⁽⁹⁾ y poner en ejecución el proyecto, a través del PSI y el equipo técnico conformado por la Directora, una Licenciada en Enfermería con amplia experiencia en el trabajo del DESSAI y el Asesor Pedagógico, profesional con experiencia en gestión de instituciones de educación superior y conocimiento del movimiento indígena amazónico.

Proceso de selección de los becarios del proyecto

Estando elaborado el PEI y diseñado el currículum intercultural de la carrera, la tarea inicial se concentró en diseñar el perfil de entrada de los jóvenes indígenas e interactuar con los directivos de las federaciones OAGP, OIRA y ORDECONADIT. Se planteó la necesidad de que sean chicos y chicas que hayan egresado de la Educación Básica (egresados de la secundaria), ya que se buscaría la acreditación de Educación Superior; que entiendan, hablen, lean y escriban en su lengua materna y en castellano; que sean reconocidos como jóvenes indígenas activos y participativos en las actividades de su federación; y que tengan condiciones para mantenerse tres años internados, con algunas temporadas de prácticas en sus comunidades.

(9) Ver Convenio entre AIDSESEP, ORAU y NORDECO para la implementación del Proyecto.

Esos rasgos del perfil resultaron muy complicados para las jóvenes mujeres indígenas, por tener un rol demasiado importante en la casa, en la familia y en la propia comunidad.

De igual manera cometimos un primer error: confiar en las acreditaciones escolares y partir del supuesto de que los certificados escolares reflejan aprendizajes mínimos deseables para la formación profesional. Sabíamos por experiencias directas que esto no era así; pero no nos imaginamos que sería tan profunda la brecha entre la productividad del sistema en la educación básica rural indígena y la educación básica urbana. Ante esta circunstancia no tuvimos otra alternativa que ampliar el ciclo propedéutico y mantenerlo como soporte durante toda la carrera.

Por otro lado, resultó muy difícil encontrar egresados de la Educación Básica con un dominio adecuado de su lengua materna entre los jóvenes *yines*. El pueblo *Yine* es un pueblo que está perdiendo aceleradamente sus patrones culturales y particularmente su idioma, por lo cual debimos mantener durante los tres años la enseñanza (en realidad, la recuperación) de la lengua materna de los jóvenes *yines*, hasta lograr las competencias lingüísticas previstas en el perfil de salida.

Se aceptaron varios jóvenes que tenían familia (5 hombres y 2 mujeres), con el compromiso de que sus padres y comunidades se harían cargo de sus responsabilidades familiares.

El primer grupo seleccionado alcanzó la cifra de 24 estudiantes, pero al poco tiempo 4 de ellos dejaron el proyecto por razones personales. Logramos mantenernos con los 20 restantes durante los tres años del proyecto.

La construcción de las alianzas con el Estado

Una vez que los jóvenes se encontraban en Atalaya cursando su período propedéutico, iniciamos el camino inverso de nuestra alianza con el Estado. Dejamos las oficinas de los ministerios y empezamos desde los organismos locales del Estado, en este caso la UGEL y la Red de Salud. Presentamos la solicitud para compartir la responsabilidad de una experiencia de formación de Técnicos en Enfermería con un enfoque intercultural. La receptividad fue inmediata. No hubo ninguna resistencia de las autoridades del Estado e incluso nos alentaron al desarrollo de nuestro proyecto. Inicialmente propusimos la formación de nuestros chicos a nivel de lo que en Perú se conoce como CETPRO (Centro de Educación Técnico Productiva), cuya acreditación se obtiene con dos semestres de formación técnica. Sin embargo, aplicamos el currículum de Educación Superior con la perspectiva de lograr una alta calificación de nuestros estudiantes. Siendo Atalaya un pueblo pequeño, y particularmente pequeña la comunidad académica, se conocieron muy rápido las bondades de nuestro trabajo y recibimos la propuesta de la UGEL y del propio ISTPA para firmar un convenio para realizar la experiencia dentro de la institucionalidad del ISTPA.

La movilización del Estado siguió el camino inverso de nuestros iniciales esfuerzos: presentamos nuestra experiencia, ya en el segundo año, a la Dirección Regional de Educación de Ucayali (DREU) y en el tercer año a la Dirección General de Educación Superior (DIGESUP), ante la cual gestionamos la acreditación de la «variante» intercultural en el título de nuestros estudiantes. La recepción que tuvimos en los niveles regional y nacional fue muy positiva. Las autoridades del Estado en el sector educativo, tanto a nivel regional como nacional, fueron alentadoras.

En cuanto al MINSA, nuestra relación con la Red de Salud de Atalaya fue muy positiva. Los dos directores de la Red con los que tuvimos que interactuar durante nuestra experiencia convirtieron el Hospital de Atalaya en un hospital docente para nuestros estudiantes. El entusiasmo y la motivación de los jóvenes indígenas, así como las exigencias del proyecto para su formación, generaron una corriente muy favorable de todo el personal de la Red. A escala regional, la Dirección Regional de Salud (DIRESA) del MINSA no tuvo mucho interés por nuestra experiencia; a pesar de que el gobierno regional de Ucayali demostró un interés particular por la experiencia, sin llegar a ser un aliado firme en las tareas de su competencia, luego de que nuestros alumnos culminaron su carrera.

Todas estas incoherencias entre los niveles y sectores del Estado se deben a las políticas «descentralistas» de los gobiernos posteriores a la dictadura fujimorista de los años 90. El proceso de descentralización en Perú es un proceso trunco y reversible. Trunco porque suponía que la conversión de los antiguos departamentos en regiones sólo sería el primer paso para organizar la verdadera regionalización, que surgiría de un proceso participativo de los pueblos y terminaría con la organización de «macro regiones» a partir de las iniciales «regiones-departamentos». Este proceso iniciado en el gobierno del presidente Toledo (2001-2006), en lugar de avanzar está retrocediendo, debido a que el gobierno actual está desarrollando un proceso de «recentralización» de las políticas y de las responsabilidades de las regiones. El hecho de que el partido de gobierno haya perdido las elecciones en todas las actuales regiones lo lleva a desconfiar de las autoridades regionales, razón por la cual las políticas públicas están siendo nuevamente centralizadas, particularmente las políticas sociales. Esta recentralización de las acciones del Estado tiene relación con el desarrollo de nuestras tareas, debido a que las regiones cada vez tienen menos autonomía para tomar decisiones en asuntos de vital importancia para la salud y la educación de los pueblos indígenas.

El diálogo intercultural desde la visión indígena amazónica

La interculturalidad es una actitud que desarrollan los individuos de culturas diferentes, que consiste en tolerar y aceptar consciente y afectivamente el diálogo con el «otro». Sin embargo, siempre hemos estado acostumbrados a que el «otro» sea una persona perteneciente a las civilizaciones no occidentales y que la elaboración de la interculturalidad sea desde la «mismidad» occidental. Esta visión etnocéntrica de la interculturalidad tiene un desafío mayor, debido a que la cultura occidental en Perú es la cultura del colonizador y de las clases dominantes republicanas.

En el caso del proyecto de AIDSESEP, el enfoque intercultural se elabora desde la «mismidad» indígena; desde las culturas de los pueblos indígenas de la zona: *Ashaninkas*, *Asheninkas*, *Yines* y *Shipibos*. El «otro» pasa a ser el sujeto occidental con quien se busca la comunicación horizontal para la construcción de una propuesta de salud intercultural. Las organizaciones indígenas son el sujeto activo del proceso intercultural; de ahí la primera diferencia a la que nos vamos a enfrentar desde un inicio. No es muy común en las acciones interculturales que sean las organizaciones indígenas y sus cosmovisiones quienes toman la iniciativa en el diálogo intercultural. La educación bilingüe intercultural (EIB) estatal siempre ha sido una propuesta del Estado o de las universidades u ONG de desarrollo.

El proyecto partió de una primera hipótesis donde los jóvenes serían su parte sustantiva, al estar escolarizados traían todas las deficiencias del sistema monocultural: alienación, baja autoestima y deficiencia en el manejo de la cultura básica escolar. Tal como lo han demostrado todos los estudios que se han hecho sobre la educación rural e indígena en Perú⁽¹⁰⁾, la eficiencia interna del sistema es desastrosa; la calidad y, sobre todo, la pertinencia de los currículos es inexistente.

Un segundo problema que tuvimos que enfrentar estaba relacionado con el origen multicultural de los jóvenes estudiantes: *ashaninkas*, *asheninkas*, *shipibos* y *yines*. Por lo tanto, la primera forma de diálogo intercultural tenía que estar referida a la interculturalidad interna; es decir, la interculturalidad entre los jóvenes procedentes de diversos pueblos indígenas. La primera tarea consistió en formar un equipo intercultural de jóvenes indígenas que lograran convivir armoniosamente y fuesen capaces de forjarse objetivos comunes. Las semanas iniciales fueron de mucha tensión; cada grupo de jóvenes se cerró dentro de sus propios espacios culturales, hasta dar la impresión de que sería muy difícil conformar un equipo de jóvenes indígenas de los 4 pueblos. Sin embargo, al poco tiempo y como consecuencia del trabajo de los tutores indígenas y la dirección del proyecto, se fueron integrando hasta llegar a ser un equipo completamente integrado y lleno de entusiasmo para llevar a cabo las tareas académicas del proceso.

Un escenario que facilitó mucho el proceso de diálogo intercultural fue el deporte. Gracias a nuestra situación privilegiada de tener a los 20 jóvenes internados, siempre nos resultó fácil atender invitaciones deportivas de los jóvenes mestizos del ISTPA y posteriormente integrar a nuestros mejores deportistas en la selección de fútbol del Instituto. Las actividades cívicas y las ferias productivas jugaron el mismo papel, en diversas ocasiones nuestros estudiantes presentaron en ellas su producción de medicina tradicional y la comercializaron. Uno de nuestros alumnos era un «Sobador», que ofreció en más de una oportunidad sus servicios a propios y extraños.

El segundo espacio de interculturalidad fue el ISTPA, institución en la que estaban matriculados los estudiantes indígenas y donde deberían interactuar con jóvenes mestizos procedentes de otros espacios culturales, tanto de la sierra como de la zona

(10) FORMABIAP (2008) *La Educación Secundaria en Comunidades Indígenas: Una realidad que duele y espera (Informe de estudio diagnóstico)*. Mimeo, Iquitos. Estudio realizado por FORMABIAP–AIDSESEP.

selvática. Este espacio resultó un poco más complicado, debido a que los jóvenes indígenas del proyecto sólo se encontraban con sus compañeros mestizos en algunos cursos y en algunas prácticas. Es más, la promoción en la que les tocó ingresar al ISTPA, los estudiantes indígenas eran ampliamente mayoritarios en la carrera de Enfermería.

Los docentes fueron una fortaleza importante del ISTPA, en relación con el proceso de diálogo intercultural. El proyecto llevó a cabo una acción de sensibilización con ellos, que comprendió seminarios y talleres relacionados con la educación intercultural y la experiencia de AIDSESEP, así como eventos pedagógicos que respondían a sus propias necesidades profesionales. Para ello coordinamos los procesos de capacitación de la docencia del ISTPA con la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, que nos facilitó sus recursos a través del Centro de Extensión Universitaria y Proyección Social (CEUPS).

El tercer espacio de interculturalidad por construir fue el Hospital de Atalaya, considerado por el proyecto como eje de la formación técnico profesional, junto a nuestro centro de prácticas de medicina indígena ubicado en la comunidad *Asháninca* de Aerija. El hospital ha sido un escenario muy positivo, debido a que se convirtió en un «Hospital Docente», donde nuestros jóvenes desarrollaron sus prácticas iniciales, intermedias y finales con una eficiencia reconocida por las autoridades de la Red de Salud. Es necesario remarcar que las prácticas finales de todos los estudiantes del proyecto fueron desarrolladas en los Puestos de Salud (PS) de la Red de Salud de Atalaya, bajo la atenta supervisión de nuestro proyecto y del personal profesional de la Red. El grado de satisfacción de las comunidades indígenas por la atención desarrollada por nuestros chicos y chicas fue muy alto, al extremo de firmar memoriales para que los jóvenes indígenas practicantes se quedaran inmediatamente en el PS de la comunidad.

La interculturalidad en el currículum

Una de las primeras preocupaciones del equipo de dirección del proyecto fue el tejido intercultural de los saberes, los recursos humanos para desarrollarlos y las estrategias pedagógicas más cercanas a cada uno de los sistemas educativos en desarrollo.

La primera preocupación pedagógica consistió en el mejoramiento de las competencias lingüísticas en la lengua franca nacional, el castellano, y las competencias matemáticas de los jóvenes; ya que estas son competencias instrumentales, útiles para todos los procesos de aprendizaje. Creamos la «Tutoría Académica», debido a que no habíamos previsto el ciclo propedéutico para la nivelación de nuestros jóvenes acorde con los aprendizajes en el nivel superior⁽¹¹⁾. La Tutoría Académica desarrolló un acompañamiento casi individual de cada uno de los chicos y chicas, en relación con sus exigencias académicas cotidianas. Llegamos incluso al empleo de tecnologías indígenas de aprendizaje, como el uso de la *Yupana*⁽¹²⁾ incaica.

(11) En las réplicas del Proyecto ya se están planificando espacios para el ciclo propedéutico y el apoyo constante en las competencias básicas e instrumentales de los aprendizajes.

(12) Tabla diseñada especialmente para hacer operaciones matemáticas sin numerales.

La segunda preocupación pedagógica estuvo vinculada al mejoramiento de las competencias lingüísticas en sus respectivas lenguas maternas. Se asignaron «Tutores Indígenas» para un trabajo inicial de evaluación diagnóstica y luego para una acción de mejoramiento del desempeño lingüístico de cada grupo indígena. Como ya lo habíamos señalado, fueron los jóvenes *yines* quienes tuvieron que hacer trabajos de recuperación de su lengua, pues la mayoría de ellos entendían bien su lengua pero la hablaban deficientemente. La tarea de lograr un nivel adecuado de manejo de la lengua de cada grupo de jóvenes indígenas nos costó un año de trabajo. Al final, todos los jóvenes indígenas presentaron sus monografías para titularse en versión bilingüe.

Está previsto desarrollar el Plan Curricular de la Carrera de Enfermería Técnica en 3.060 horas durante los tres años. Nuestro proyecto ha propuesto la inclusión de 1.870 horas de conocimientos y tecnologías de salud indígena desarrolladas con el acompañamiento de especialistas indígenas, en función de las «especialidades» de sus sistemas de salud. Así, cada grupo de saberes y tecnologías indígenas fue convertido en «curso», para darle formalidad curricular. Se trabajó con los especialistas indígenas para ayudarlos, por medio de la tutoría académica, a elaborar el sílabo de cada uno de ellos. En total, nuestros jóvenes recibieron una oferta educativa profesional de 4.930 horas en los tres años de estudios.

Los problemas curriculares se presentan como consecuencia de la poca flexibilidad que tiene el sistema educativo peruano y, en particular, el Diseño Curricular Nacional (DCN)⁽¹³⁾ de la Educación Básica (EB); así como el enfoque monocultural de los currículos de las carreras profesionales en la Educación Superior. Los reglamentos y normas desconocen o tratan de invisibilizar a los pueblos indígenas. Todo el sistema está diseñado en el marco de una realidad social costeña y urbana, como todo sistema educativo donde el Estado no necesariamente representa las aspiraciones de las naciones y pueblos que lo conforman. Los pocos avances de los años 90-2005 en la EIB han desaparecido o se encuentran en franco retroceso. Para la escuela peruana, los pueblos indígenas no existen (UNICEF – EIBEMAZ, 2008). La formación de docentes también se mantiene en el enfoque monocultural.

El MINEDU emitió hace dos años un Decreto Supremo donde se establece una prueba única nacional de ingreso a los Institutos Superiores Pedagógicos, bajo el supuesto de regular la sobreoferta de docentes en la Educación Básica Regular. Con esta prueba, diseñada en Lima con estándares occidentales, se ha impedido el ingreso de todos los postulantes indígenas a la carrera magisterial en la especialidad de EIB, donde se da el fenómeno contrario pues esta es la especialidad donde existe la menor oferta laboral del sistema. Desarrollar un verdadero proyecto intercultural resulta casi imposible bajo estas circunstancias. Y si a esta situación le agregamos la normatividad para el ejercicio de la docencia, encontramos problemas mucho más concretos para el desarrollo de la interculturalidad. Por ejemplo: un sabio indígena jamás podría ejercer la docencia en la educación superior (y en cualquier nivel educativo); una partera o

(13) El DCN ha sido la «solución» a un caos curricular, principalmente en la educación secundaria, desde 1998; aunque la solución, como todo trabajo de gabinete, no refleja las grandes preocupaciones de la realidad multicultural de Perú.

vaporadora indígena, generalmente analfabeta y monolingüe, sería considerada incompetente para ser docente en cualquier IST.

Los objetivos o propósitos del currículum están plasmados en el Perfil de Competencias de la Carrera, cuyos aspectos más relevantes están relacionados con un diálogo intercultural de saberes y tecnologías de salud, entre los sabios y especialistas indígenas y los profesionales de la salud occidentales.

Los sabios indígenas son aquellos maestros espirituales que han logrado trascender los conocimientos fácticos y prácticos que normalmente son de dominio colectivo o relativamente colectivo⁽¹⁴⁾. Cada pueblo indígena tiene sus propios sistemas de conocimientos y desarrollos espirituales que se transmiten de maestro a discípulo en forma individual y con sus respectivas reglas y ritos de iniciación y de culminación. Cada pueblo otorga un determinado concepto para designar a estos maestros. Los *Ashaninkas* llaman a sus maestros *Sheripiaris* y los *shipibos* los llaman *Onanyas*. Por lo general son hombres, aunque en las tradiciones de los pueblos existen relatos de maestras mujeres.

Los «especialistas» son curanderos o curanderas que han logrado un dominio específico de alguna tecnología de salud: a) las Parteras, especializadas en atender el embarazo, el parto y el puerperio; b) Vaporadoras (es), mujeres u hombres especializados en las tecnologías de vaporación con hierbas medicinales para las personas que se considera necesitan dicho tratamiento; c) Hueseros (as), personas especializadas en el tratamiento de luxaciones, fisuras, roturas, desgarros y otros males relacionados con los huesos, nervios y músculos; d) Sobadores (as), una variante de los (as) hueseros (as), que se ocupan de manera particular del tratamiento de los músculos afectados por diversos golpes o inflamaciones; e) Vegetalistas (hombres y/o mujeres), grandes conocedores (as) del poder de las plantas.

Todos estos conocimientos y tecnologías indígenas, dentro de los «sistemas educativos» de cada pueblo, son enseñados y aprendidos en pares; es decir, docente y discente. No existen tradiciones de enseñanzas colectivas de los conocimientos y tecnologías indígenas; corresponden a enseñanzas familiares e intergeneracionales, algunas de las cuales son «secretas» y sólo se transmiten de padres (o madres) a hijos (o a hijas). Estos conocimientos internos de las familias sobre las plantas medicinales suelen tener la denominación común de «*Piripiris*», cuya eficacia también tiene relación con el secreto y la discreción con los que se usan. Es una de las formas en que se construyen los conocimientos particulares sin ningún interés por la «universalidad», como es el caso de los conocimientos en el marco del paradigma occidental. Todos estos conocimientos y tecnologías han sido transferidos a los 20 jóvenes del proyecto, luego de una larga persuasión con el maestro y los especialistas, quienes han recibido con entusiasmo la idea debido a que en las nuevas generaciones no encuentran discípulos.

(14) En la cosmovisión indígena amazónica, muchas plantas sólo actúan positivamente cuando se mantienen en secreto. La reserva de ese conocimiento, en el marco familiar, es lo que garantiza la eficiencia de la misma.

El conocimiento de las plantas medicinales y las tecnologías de preparación ha tenido particular relevancia, ya que ha sido una experiencia aleccionadora de interculturalidad. Existen muchas plantas medicinales usadas de manera común por los cuatro pueblos del proyecto. Además de las «plantas maestras»⁽¹⁵⁾, otras plantas son usadas de distintas maneras y para distintas afecciones en cada pueblo; así como hay plantas conocidas por un pueblo o dos y desconocidas por los demás. Todos estos conocimientos de la diversidad biológica amazónica se han transferido a los estudiantes, luego de ubicar las plantas en sus entornos naturales y sembrarlas en el huerto experimental ubicado en la comunidad *ashaninka* de Aerija.

Los conocimientos y tecnologías occidentales de salud han sido los mismos que se transmiten a los estudiantes de la carrera de Enfermería Técnica a través del currículum nacional de la misma. Lo que hemos agregado a estos conocimientos ha sido un trabajo intensivo en el manejo de las tecnologías de información y comunicación (TIC). Hemos incrementado en más del doble las horas de aprendizaje práctico del manejo de la computadora y sus programas básicos, además de internet. Como la mayoría de las instituciones del Estado, el ISTPA carece del número y calidad de máquinas suficientes para un aprendizaje eficaz de las TIC. Mediante el alquiler de un servicio, el Proyecto accedió a tecnologías suficientes para que todos los estudiantes indígenas tuvieran una formación básica en el lenguaje informático.

Lo mismo ha sucedido con los medios y materiales de aprendizaje. Cada uno de nuestros jóvenes indígenas, desde que iniciaron sus prácticas en el Hospital de Atalaya, tuvieron sus equipos técnicos completos: tensiómetros, termómetros, estetoscopio, equipo de cirugía menor. Esto significó un aprendizaje en el manejo de las herramientas profesionales, superior al estándar de los estudiantes mestizos de la carrera de Enfermería. Nuestros estudiantes practicaban de manera permanente debido a que contaban con equipos individuales y en perfectas condiciones para su uso.

La interculturalidad en las estrategias metodológicas

Para seleccionar la línea metodológica del proyecto hemos tenido en cuenta una serie de factores socioculturales que nos han llevado a definirla y desarrollarla en la práctica. El primero de los factores ha sido, sin duda, los estilos de aprendizaje propios de las culturas amazónicas donde el *hacer* es la fuente del *conocer*. Como en todas las culturas ágrafas, niños, niñas, jóvenes y adultos *aprenden haciendo*.

Teóricamente significa el reconocimiento del predominio de la práctica sobre la teoría. Este modelo de *aprehender*⁽¹⁶⁾ la realidad y recoger la información de su entor-

(15) «Plantas Maestras» es el concepto genérico de aquellas plantas que permiten a los maestros y a los pacientes ingresar a situaciones biopsíquicas especiales que facilitan la comunicación entre pacientes, maestros, especialistas presentes y ausentes, que ayudan a encontrar las causas y las soluciones de los problemas de salud. Las plantas generalizadas como Maestras en la amazonía son: el Ayahuasca, el Toé y el Tabaco. Cada pueblo o grupo de pueblos mantienen formas tradicionales de su ingesta y preparación.

(16) El concepto de «aprehender» es desarrollado por los hermanos De Zubiría en sus trabajos sobre Pedagogía Conceptual, emparentados con las tesis del «aprendizaje significativo» de Ausbel.

no, consolida una estructura cognitiva y desarrolla una estrategia que se convierte en un estilo de aprehender de cada individuo⁽¹⁷⁾. Respetando el estilo de aprehender indígena, hemos tratado de mediar en la construcción de sus aprendizajes de los conocimientos y tecnologías de salud indígena y hemos tratado de usar ese mismo estilo para desarrollar el tránsito hacia el modelo occidental de aprehender; cuya característica principal es el predominio del pensamiento abstracto en su forma analítica como requisito para la acción práctica.

Hemos desarrollado formas concretas y funcionales de desarrollar el proceso de interestructuración entre el sujeto y el objeto de aprendizaje⁽¹⁸⁾, respetando la visión de la episteme indígena en los aprendizajes de conocimientos y tecnologías de los pueblos, y apoyando el traslado de estos estilos de aprendizaje para lograr la adquisición de conocimientos y tecnologías occidentales.

Ha sido, sin duda, una tarea muy intensa a cargo de la Tutoría Académica y la Dirección del proyecto. Un trabajo continuo y constante con los jóvenes, apoyándolos en cada trabajo académico y en cada trabajo práctico; reflexionando con ellos para mejorar el puente cultural de cada uno de los pueblos. Como hemos señalado anteriormente, el «modelo» de formación de un maestro indígena es un modelo personalizado. Un maestro no tiene «discípulos» colectivamente. Puede tener más de uno, pero los atiende en tiempos diferentes. Lo más común es que sea una persona cercana, de preferencia un familiar, escogido por el maestro debido a las condiciones que encuentra en el posible discípulo. Este modelo de formación ha ido desapareciendo a medida que se han erosionado los valores culturales de los pueblos. Las iglesias y la escuela han sido las principales agencias de aculturación de los jóvenes y de la casi desaparición de «vocaciones» indígenas hacia la sabiduría de sus ancestros. El proyecto propuso desde su inicio el cambio en el modelo tradicional de los maestros y su conversión en docentes del grupo. Gracias a la enorme flexibilidad del maestro Fermín y a su sabiduría, trabajó con nuestros chicos haciendo las dos cosas: trabajando con ellos en grupo y particularizando la enseñanza con los más interesados.

Principales resultados obtenidos

Logro de competencias profesionales interculturales

Los jóvenes indígenas egresados del proyecto piloto de Atalaya han demostrado a cabalidad que sus competencias profesionales de la carrera de Enfermería Técnica, están por encima del nivel promedio de los egresados mestizos. Las evaluaciones de salida, tanto en la medición de aprendizajes académicos como en la verificación de desempeños profesionales, han sido, para todos los casos, excelentes. En segundo lugar, la calidad de las monografías elaboradas por nuestros egresados y cuya relación

(17) Ver el concepto de «gestión mental» en la teoría de Antoine De la Garanderie.

(18) Ver el concepto de «interestructuración» sujeto-objeto en el trabajo de Louis Not titulado *La pedagogía del conocimiento*.

adjuntamos, nos muestran un desarrollo importante de capacidades correspondientes al nivel de la educación superior de nuestro país.

Para el logro de estas competencias profesionales, ha sido necesario que se construya un equipo importante de profesionales imbuidos de los propósitos del proyecto. Esto es relevante en la medida en que no existe el enfoque intercultural en la formación de los profesionales de la salud y los pedagogos de los IST. Es más, el modelo de currículum de formación profesional en salud tiene un perfil monocultural del que estos se sienten muy orgullosos. En el sistema educativo peruano, como en los demás sistemas occidentales, la división entre «ciencias» y «humanidades» se ha hecho sobre la base de secuestrar el concepto «ciencia» exclusivamente para las ciencias experimentales (naturales) y las matemáticas⁽¹⁹⁾.

La formación del equipo docente del proyecto piloto y los equipos actuales de las réplicas se han ido perfeccionando, pero siguen teniendo más o menos el mismo enfoque: un seminario-taller de inducción y de motivación, orientado a la fundamentación de la educación intercultural en las profesiones, particularmente en escenarios multiculturales como es el caso de la amazonía peruana. Este primer seminario-taller es continuado por un conjunto de seminarios-talleres dedicados exclusivamente a fundamentar el Currículo Intercultural de la Carrera de Enfermería Técnica y a desarrollar las tareas de diseño, implementación, ejecución y evaluación del currículum.

Los seminarios-talleres más complicados han sido los dedicados a la evaluación de los aprendizajes y del currículum. La evaluación es la parte más débil del sistema educativo peruano y no existen experiencias de evaluación cualitativa de aprendizajes, salvo en el nivel de Educación Inicial; además, se mantiene un sistema de calificación vigesimal que constituye un obstáculo para el desarrollo de la evaluación como parte del proceso pedagógico y no como etapa final del mismo.

Transferir un modelo de evaluación cualitativa de desempeños, en función de las competencias diseñadas, se ha complicado mucho más en la medida en que la mayoría de los docentes de la carrera han sido y son profesionales normalmente ajenos a la formación pedagógica. Médicos, enfermeros, obstetras, etc., debieron ser entrenados en corto tiempo para el manejo de un sistema de evaluación de aprendizajes pertinente para el currículum del proyecto.

Logros formativos relacionados con la identidad indígena, la visión intercultural indígena y el «desarrollo con identidad»

Uno de los logros más importantes del proyecto, desde nuestro punto de vista, ha sido el proceso de recuperación de la valoración positiva de la identidad indígena de nuestros estudiantes. Como generalmente sabemos los que nos dedicamos al trabajo con pueblos indígenas: a mayor escolarización de los jóvenes indígenas, mayor desarraigo, mayor aculturación occidental y mayor pérdida de identidad indígena.

(19) Ver el trabajo dirigido por Immanuel Wallerstein, titulado *Abrir las ciencias sociales*.

Los jóvenes *ashaninkas*, *yines* y *shipibos* llegaron al proyecto con conductas fuertemente occidentalizadas y no solamente pasivas sino activas.

Las características socioculturales de los pueblos indígenas no son iguales. Los *shipibos* son jóvenes con una fuerte identidad lingüística pero con un proceso de aculturación muy fuerte en los otros planos (económico, social); los *asheninkas*⁽²⁰⁾ del Gran Pajonal tienen una fuerte identidad cultural, social, económica y lingüística; los *ashaninkas* mantienen una fuerte identidad lingüística, pero al igual que los *shipibos*, aunque de manera diferente, están bastante aculturados. El caso de los jóvenes *yines* es muy especial, por razones históricas es el pueblo de mayor asimilación a la cultura occidental, al extremo de estar en franco proceso de pérdida de su lengua.

Los jóvenes llegaron al proyecto con estas características propias de sus pueblos y con un alto grado de aculturación por la civilización occidental y criolla. Los primeros meses hubo una resistencia muy activa frente al discurso indígena (o indigenista) del proyecto. Incluso se negaron a usar sus indumentarias indígenas para las actividades sociales del proyecto y a participar en las ceremonias del *ayahuasca*. Los argumentos eran los mismos de la escuela y de las iglesias.

Sin embargo, después de algunos meses de trabajo de los tutores indígenas y del conjunto del personal del proyecto, la mayoría de los chicos se fueron acercando cada vez más a sus identidades étnicas. El maestro Fermín, con la sabiduría y la experiencia, terminó convirtiendo la ceremonia del *ayahuasca* en una necesidad de los jóvenes y en un verdadero acercamiento a las profundidades de la espiritualidad indígena amazónica.

Desde el segundo año de trabajo, los jóvenes iniciaron un camino sin retorno hacia la recuperación de sus identidades. El proceso de consolidación de una identidad indígena en cada uno de los jóvenes se fue convirtiendo en un proceso de recuperación o de reconstrucción de su autoestima.

Logros políticos del movimiento indígena: las réplicas demandadas por las organizaciones regionales y el interés de la cooperación

Otro de los logros más significativos ha sido sin duda el fortalecimiento del PSI y de la organización indígena AIDSESEP. Los resultados exitosos del proyecto piloto han llegado tanto a las instancias del Estado como a las bases de la organización indígena, motivo por el cual las organizaciones regionales de AIDSESEP han iniciado procesos de incorporación al programa, solicitando el desarrollo de réplicas del piloto en sus respectivas jurisdicciones.

Desde el año 2007 se presentaron los proyectos para desarrollar las réplicas del piloto, consiguiendo mediante convenio con Terra Nuova el financiamiento de la pri-

(20) El pueblo *Ashaninka* ha desarrollado una variante regional localizada en una zona geográfica conocida como el Gran Pajonal, cuya lengua y otros elementos culturales los han hecho diferenciarse de los demás grupos *ashaninkas*, hasta autodefinirse como «*asheninkas*».

mera réplica en la provincia Datem del Marañón, que se inició en el año 2008; y, desde este año 2009, se desarrolla la segunda réplica directamente gestionada por AIDSESEP en la región Amazonas.

Como un resultado no previsto, como parte del «currículum oculto» del proyecto, las organizaciones han percibido el cambio tan importante producido en los jóvenes, quienes llegaron al proyecto como jóvenes aculturados, con baja autoestima y poca valoración de sus organizaciones; y han vuelto, después de tres años, como profesionales calificados, con una fuerte recuperación identitaria y un compromiso activo con sus organizaciones. Este proceso ha tenido su expresión más concreta a mediados del presente año con la elección de uno de nuestros egresados como presidente de una federación importante del Alto Ucayali, es reconocido por nosotros como un logro político institucional indígena.

Logros en relación con la precisión de las políticas de «desarrollo con identidad» o «buen vivir amazónico»

A partir del desarrollo del proyecto piloto, las comunidades implicadas en el mismo han iniciado muchos debates en torno a las ventajas de la medicina indígena, de los especialistas indígenas, de las tecnologías de salud indígena y la importancia de los viejos hábitos de prevención, las dietas y purgas que cada pueblo tenía para sus miembros.

Esto ha permitido incluir muchos aspectos del debate general sobre el «buen vivir amazónico», que se ha desprendido del concepto de «desarrollo con identidad» elaborado por los líderes indígenas y especialistas mestizos en el Fondo Indígena (Fondo Indígena, 2005).

Estos debates, normalmente desarrollados en el seno de la intelectualidad indígena y mestiza, se han generalizado en las comunidades donde se ha desarrollado el proyecto; y se ha debatido sobre los conocimientos ancestrales y sus ventajas respecto a los enfoques de salud occidentales. Muchas comunidades han visitado nuestro jardín de plantas medicinales y se han llevado algunas semillas o plantones de algunas de ellas.

Logros con respecto a los docentes indígenas

La incursión de los conocimientos y tecnologías indígenas en el currículum de la carrera de Enfermería Técnica, ha generado un proceso de reflexión nuevo por parte de los especialistas indígenas, incluidos los profesores primarios de EIB que trabajaron con nosotros en lengua y comunicación en lenguas maternas.

Los especialistas indígenas han ingresado a una dinámica nueva: preparar clases, participar en el hospital junto a los especialistas occidentales, atender pacientes en forma docente, etc.

También se ha producido una revalorización de los especialistas indígenas entre los propios comuneros, que observan a sus especialistas desarrollando actividades docentes en el IST, al mismo nivel de los médicos y enfermeros de la Red de Salud.

Se ha logrado un alto nivel de compromiso de los comuneros en la recuperación de sus conocimientos colectivos, muchos de ellos casi perdidos porque quienes los mantenían en sus memorias no reconocían su valor.

Logros relacionados con el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades indígenas

Sin duda, el «mejoramiento de la calidad de vida» en las comunidades no podría atribuirse al proyecto ni a las acciones de desarrollo de sus organizaciones en el corto plazo. Sustener esos logros sólo sería posible después de una evaluación de impacto que no ha sido prevista por el proyecto. Sin embargo, no cabe duda de que los 20 egresados del piloto y los 55 estudiantes de las demás etnias provocarán un cambio importante en la visión que los indígenas tienen de sí mismos y de sus hermanos.

Logros respecto a las organizaciones del Estado vinculadas con el proyecto

Las instancias del Estado, tanto en el sector de educación como en el de salud, en sus niveles locales y regionales, han sido impactadas por el proyecto. Se han visto obligadas a crear escenarios nuevos para incorporar una innovación pedagógica y profesional. La UGEL de Atalaya y la Dirección Regional de Educación de Ucayali han producido normas que sientan jurisprudencia para nuevas experiencias similares. La Red de Salud de Atalaya ha generado espacios nuevos de cooperación y de diálogo intercultural entre los conocimientos y tecnologías occidentales e indígenas.

Logros relacionados con la cooperación internacional

El desarrollo del proyecto piloto de Atalaya atrajo la atención de la cooperación internacional, casi inmediatamente. Diversas agencias y ONG que trabajan con AIDSESEP desde hace muchos años, y algunas nuevas, manifestaron su interés en apoyar las réplicas en otras zonas de la amazonía peruana. Terra Nuova, una ONG italiana, firmó un convenio con AIDSESEP para solicitar la cooperación de la Unión Europea para la implementación de una primera réplica en la zona de Datem del Marañón; y junto a ella, la organización Medicus Mundi de España se comprometió en el apoyo de una segunda réplica en las zonas *awajun*, *wampis* y *quechuas* de Amazonas, Cajamarca y San Martín.

También se ha conseguido la atención de Rainforest People para implementar una tercera experiencia en la zona de Purús, una de las regiones más alejadas de la Amazonía peruana. Igualmente, la inclusión del Estado en las experiencias ha dado la posibilidad de crear un subsistema de formación.

Patentes: lo que se dice y lo que se hace

Todos escuchamos sobre la importancia de los conocimientos en el siglo XXI, sobre la producción de los mismos como garantía de la supervivencia de las sociedades. Sin embargo, los sistemas de registros y patentes se han elaborado sobre la base de un criterio monocultural, de manera que sólo existen patentes individuales y no colectivas, porque los registros y patentes están relacionados exclusivamente con responder a las necesidades del mercado y no en función de las necesidades humanas de las sociedades. Este modelo de «propiedad intelectual» sigue siendo el obstáculo principal para que los gobiernos peruanos de los últimos años (Fujimori, Toledo y García) no hayan reglamentado la Ley de Protección de Conocimientos Colectivos de los Pueblos Indígenas y hasta la fecha no exista una decisión política de la Comunidad Andina de Naciones (CAN) para hacer respetar el Acuerdo 391, que pretendía garantizar los derechos de propiedad intelectual de los pueblos indígenas.

Principales resultados obtenidos, obstáculos y desafíos a futuro

Cursos y/o seminarios impartidos

Durante los años 2005-2007, el Proyecto Piloto de Formación de Enfermeros Técnicos en Salud Intercultural de Atalaya ofreció principalmente seminarios-talleres a los docentes y personal que ingresaron a trabajar en el proyecto. Hemos desarrollado seminarios-talleres de inducción y de capacitación para los profesionales de salud que ingresaban a desarrollar cursos con nuestros alumnos, así como para los maestros y especialistas indígenas. Al inicio del año académico (2005, 2006 y 2007), luego de la selección del personal docente se desarrollaba un seminario-taller de presentación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) a desarrollar: su visión, misión, diagnóstico estratégico, propuesta pedagógica y propuesta de gestión. Se hacían de conocimiento del personal en su conjunto los grandes objetivos del proyecto, desde la visión indígena amazónica.

Dentro de la propuesta pedagógica se explicaba con cierta profundidad el perfil de competencias de salida de nuestros alumnos, insistiendo en la necesidad de evaluar nuestros avances parciales en función de estos propósitos finales. De igual manera se trataba de desarrollar una línea metodológica que respetara los «estilos de aprendizaje» indígenas, caracterizados por el *aprender haciendo*. Finalmente, insistíamos en la necesidad de una evaluación cualitativa de los aprendizajes, tema sobre el cual desarrollamos más de un ejercicio. Al finalizar el semestre académico de cada año, se desarrollaron los seminarios-talleres de evaluación, donde se trataban las evaluaciones de los aprendizajes, de la enseñanza y de todos los aspectos del currículum. En este seminario-taller, además de evaluar los resultados, se diseñaba el segundo semestre, a partir del nivel de logro de las competencias profesionales.

Además de los seminarios-talleres pedagógicos, se desarrollaron eventos orgánicos con las organizaciones indígenas miembros del proyecto y cuyas decisiones

acompañaron durante los tres años el trabajo de gestión institucional. Es bueno recordar que nuestro proyecto incluía en el Consejo Directivo y en la toma de decisiones a los presidentes de las tres federaciones, a la Presidencia de ORAU (sección regional de AIDSESEP) y la de AIDSESEP, junto con la entidad cooperante.

Además de estos eventos internos, el Proyecto ha sido invitado para presentar sus puntos de vista y sus resultados en varios eventos del MINSA, de las direcciones regionales de salud.

Cantidad de docentes que participan actualmente en el proyecto

Docentes	Atalaya (3 años)	San Lorenzo (1 año)	Bagua (1º semestre)	Total
Maestros indígenas	8	1	0	9
Especialistas indígenas	2	1	0	3
Tutores indígenas	3	3	1	7
Tutores académicos	2	2	0	4
Docentes cursos IST	9	6	9	21
Docentes médicos, enfermeros, obstetras	8	1*	3*	12
Docentes Lengua II	1	1*	1*	3
TOTALES	31	15	14	60

*El personal docente conformado por médicos, enfermeras y obstetras está considerado también en docentes cursos del IST.

Fuente: Proyecto Piloto «Formación de Enfermeros Técnicos en Salud Intercultural Amazónico de Atalaya» - AIDSESEP

Nº de alumnos por proyecto

Proyecto	Nº de alumnos	Nº de alumnas	Total
Piloto Atalaya	18	2	20
Réplica San Lorenzo	21	9	30
Réplica Bagua	13	12	25
TOTALES	52	23	75

Fuente: Proyecto Piloto «Formación de Enfermeros Técnicos en Salud Intercultural Amazónico de Atalaya» - AIDSESEP

Alumnos por pueblos

Pueblos	Nº de alumnos	Nº de alumnas	Total
<i>Ashaninka</i>	8	1	9
<i>Shipibo</i>	6	1	7
<i>Yine</i>	4	0	4
<i>Awajun</i>	9	10	19
<i>Wampis</i>	6	3	9
<i>Shawi</i>	5	7	12
<i>Quechuas</i>	3	2	5
<i>Cocamas</i>	1	1	2
<i>Achuar</i>	2	0	2
<i>Candozi</i>	4	0	4
<i>Shapra</i>	2	0	2
TOTALES	50	25	75

Fuente: Proyecto Piloto «Formación de Enfermeros Técnicos en Salud Intercultural Amazónico de Atalaya» - AIDSESEP.

Cantidad de graduados, ocupación actual de los graduados y localidad donde trabajan

De los 20 egresados del proyecto, sólo 10 se encuentran laborando en puestos de salud o en programas vinculados a políticas de salud de la región. Los otros 10 siguen esperando que el gobierno central autorice la ejecución de un proyecto regional denominado «Sembrando Salud», para incorporarse laboralmente al MINSA.

Publicaciones

El Programa de Salud Indígena (PSI) de AIDSESP ha publicado diversos folletos relacionados con sus actividades, desde su creación. Sin embargo, las publicaciones más relevantes son el libro *Sueños Amazónicos*, que describe las acciones y las reflexiones de los especialistas y los técnicos del proyecto hasta el año 2000; y el documental titulado *De Médicos y Sheripiaris*, que ha recibido un premio internacional en España como uno de los mejores documentales etnográficos.

Tesis y trabajos de grado

Los exalumnos del proyecto piloto de Atalaya han elaborado sus monografías para su titulación como Enfermeros Técnicos Interculturales, cuyos títulos son los siguientes:

Estudio Intercultural de la Parasitosis, por Silva Carrera, Hernán y García Ruiz, Armando; *Estudio Intercultural del Ayahuasca*, por Inuma Rodríguez, Silverio y Silva Quesus, Joel Oliver; *Atención del Parto en el Pueblo Yine*, por López Campos, Mateo y Castro Vela, César Wilmer; *La Hemorragia Post Parto*, por Díaz Rengifo, Alex Lenin y Rengifo Pérez, Eduardo; *La Medicina Indígena en el Alto Ucayali*, por Maringama Quinticuari, Enoc y Echori Maldonado, Toribio; *Atención Intercultural del Accidente Antiofidico*, por Franco Muñoz, Esther y Rengifo Vásquez, Grover Clever; *La Evaluación Nutricional en el Pueblo Ashaninka*, por Chari Piavanti, Fredy Marvin y Ríos Vásquez, Darvin Levine; *Tratamiento Intercultural de las Infecciones de Transmisión Sexual*, por Curahua Miranda, Efrain y Torres Santos, Felipe; *La Medicina en el Pueblo Asheninka del Gran Pajonal*, por Camayteri Sánchez, Jeny Gaby y Chonisho Viviano, Warris; y *Conocimientos y Tecnologías de Salud en el Pueblo Shipibo*, por Ferrari Dávila, José y Zumaeta Panduro, Lino.

Obstáculos y desafíos para el futuro

El principal obstáculo para el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la Educación Superior es el Estado y los gobiernos que lo administran, en los siguientes aspectos:

1) Centralismo estatal

El Estado peruano, a pesar de tener una enorme extensión geográfica y una gran diversidad cultural, se ha construido sobre la base de un centralismo perverso de origen colonial. «Lima es el Perú», ha sido la frase de un literato criollo que todos repiten y los gobiernos administran. De la misma forma en que funcionó el sistema del monopolio comercial español durante la colonia, toda decisión del país debe pasar por Lima. Los intentos de descentralizar el país han fracasado una y otra vez.

Desde 1980 hasta la actualidad no se ha logrado constituir «regiones», tal como teóricamente deberían ser. Los gobiernos se han sucedido y sólo se ha logrado cambiar el nombre de los departamentos por «regiones», y estos se han convertido en nuevos polos de centralismo al interior del país.

Estas políticas pseudo descentralistas se han manifestado en las políticas educativas y en la gestión del sistema como un proceso de «descentralización de funciones» sin asignación de recursos; y cuando se trata de ejecutar políticas importantes, se regresa a la centralización. Esto ha generado un fuerte rechazo desde las provincias a las políticas de Lima y al gobierno central, expresado en las encuestas y en las urnas.

2) Patrimonialismo estatal

En la cultura política peruana, los aparatos del Estado son concebidos como trofeos electorales. El partido o grupo político que gana una elección dispone de los puestos de trabajo del Estado como si se tratara de una empresa familiar y/o partidaria. Los políticos dicen siempre que poner dinero en una campaña electoral es una «inversión».

Este modelo patrimonialista de la gestión estatal genera elementos incontrolables de corrupción en todos los niveles de las instituciones públicas. Igualmente, genera sistemas de compadrazgos y de clientelaje de los que están excluidos los pobres y particularmente los indígenas. «El que tiene padrino se bautiza» es otro dicho referido a la necesidad de tener personas amigas o familiares en los aparatos del Estado.

Este fenómeno afecta mucho a los profesionales indígenas, quienes carecen de contactos personales o familiares dentro de los aparatos del Estado para lograr empleos. Esta situación ha obligado a la organización indígena a prestar atención a las gestiones personales de los egresados para que puedan ser atendidos en función de sus capacidades y no de las lealtades políticas o personales.

3) Monoculturalismo estatal

El racismo colonial se ha mantenido en Perú como un paradigma social muy fuerte. El Estado peruano se organizó, a partir de la Constitución de 1823, sobre la base de una sociedad compuesta por más de 90% de indígenas y sólo 10% de criollos y mestizos acriollados. Sin embargo, sólo ese 10% criollo-mestizo se adjudicó la potestad de gestionar el Estado. A través de artificios legales, 10% de la población se

hicieron ciudadanos, mientras que al 90% restante le negaron ese derecho. En las constituciones del siglo XIX las exclusiones eran abiertas y sin máscaras, mientras que en las del siglo XX se buscaron justificaciones diversas. La más longeva fue la prohibición del ejercicio ciudadano a los analfabetos, que sólo fue derogada en la Constitución de 1979, donde más de 30% de los constituyentes eran de izquierda marxista.

La «necesidad» de alejar de la ciudadanía a los indios pasó por obligarlos a la escolarización, convirtiendo a la escuela en un sustituto de la iglesia católica colonial. «Civilizar a los indios» fue el propósito explícito del sistema educativo «moderno» en Perú, y para ello se convirtió a la escuela en la avanzada cultural de la occidentalidad y en la herramienta etnocida más afilada del Estado peruano.

Los currículos escolares se convirtieron así en la avanzada civilizadora de 10% de la población peruana. Los textos escolares, cuadernos y lápices, entregados gratuitamente a los escolares desde los gobiernos de la «República Aristocrática» (1895-1920), se convirtieron en los catecismos civiles de la «peruanidad», convirtiendo a la escuela en el primer y único canal de movilidad social para las poblaciones indígenas; siempre a costa de su renuncia a la identidad indígena, a su lengua y a su cultura.

Este proceso de «integración» de las masas indígenas a la civilización occidental y a la cultura criolla fue bastante lento durante el siglo XX. Los obstáculos más significativos estuvieron en los terratenientes serranos llamados «gamonales», que se opusieron permanentemente a la escolarización indígena como garantía de mantener el orden colonial y la gratuidad de la mano de obra en las haciendas serranas. Estos gamonales serranos tenían una sobrerrepresentación política en los congresos, como consecuencia de un sistema electoral basado en la densidad de población, incluida la indígena, sin importar el número de electores calificados.

De esta manera, el Estado se convirtió en la principal herramienta de formación de la «nación peruana» y del «Estado unitario». En forma inversa a la de los procesos europeos, en Perú es el Estado quien impulsa la formación de la «nación», porque no es la nación quien se refleja en el Estado.

El sistema educativo, por lo tanto, históricamente fue y sigue siendo un sistema monocultural que no atiende ni entiende del derecho de los pueblos indígenas a ser educados en sus lenguas maternas y a formarse en un bilingüismo aditivo. Los programas de EIB se basan fundamentalmente en el bilingüismo sustractivo, que usa la lengua materna como medio para su eliminación en el proceso.

4) Ideologías neocoloniales como el neoliberalismo

Con el restablecimiento del liberalismo económico, desde 1975 se han restablecido también los componentes culturales y las políticas sociales del mismo, en particular las políticas educativas. Atrás quedaron las políticas humanistas y el rol del Estado como árbitro de la redistribución de los recursos. La reforma educativa más avanzada, en opinión de UNESCO, se desmontó en menos de 5 años, regresándose al

viejo modelo de la educación como «medio» para formar los «recursos humanos» que requiere el sistema económico.

De esta forma, la educación superior tecnológica, imaginada por la Reforma de 1970 como un bachillerato profesional universal, volvió a ser la «educación técnica» que requerían las empresas como mano de obra. Así se restablecía la visión tradicional de una educación para «universitarios» y otra para «técnicos», que representaban a la vieja sociedad oligárquica semicolonial.

El restablecimiento del liberalismo en su forma «neoliberal» agregó a la historia de Perú el nuevo concepto: «globalización»; modernizando los viejos conceptos de «desarrollo», «civilización» y «evangelización» con los que se desarrolló la colonización y el republicanismo criollo.

Impactos de la experiencia en las instituciones de educación superior (IES)

Resulta difícil hacer una evaluación de impacto a tan poco tiempo de estar procesándose la experiencia. No obstante, a partir de las opiniones expresadas por los actores inmediatos y mediatos de la experiencia, podemos afirmar sin ninguna duda que nuestro proyecto ha generado un enorme revuelo en las instituciones de educación superior que nos han acogido.

Pensamos que el primer impacto generado en la planta docente de los IST amazónicos ha sido intenso. Los paradigmas monoculturales de las tecnologías y de la formación profesional han sufrido un importante enriquecimiento con el discurso pedagógico intercultural. Los maestros de los IST han conocido jóvenes indígenas en las diversas carreras profesionales; sin embargo nunca habían escuchado hablar de «epistemologías indígenas», «tecnologías indígenas de salud», «dietas y purgas amazónicas», etc.

Del mismo modo, el modelo de gestión institucional del proyecto impactó fuertemente en el ISTA. El modelo de microplanificación, los talleres pedagógicos de inicio y finalización de cada semestre, el sistema de evaluación cualitativa del logro de competencias profesionales, la evaluación de la enseñanza (normalmente inexistente en las IES en Perú) y el modelo metodológico: todo el trabajo pedagógico resultaba una novedad para el ISTA y los otros IST donde hemos trabajado.

Hemos observado un fuerte impacto en los profesionales de la salud cuando nuestros especialistas y maestros han compartido saberes, cuando nuestras parteras han mantenido una conversación técnica con la obstetra del Hospital, o cuando un huesero muestra el cebo de boa negra o la hierba «suelda con suelda» para curar fisuras o roturas de huesos. Algunos médicos y enfermeros se han atrevido a participar en las ceremonias de *Ayahuasca* con nuestro maestro. En otras palabras, nuestro proyecto ha sido un espacio intercultural de mucha importancia para el desarrollo de una visión intercultural de la medicina.

En las autoridades educativas y de salud, tanto de la localidad como de la región, el impacto ha sido muy significativo. Nos han permitido presentar el proyecto en varios escenarios propios y han asumido varias de las premisas del enfoque intercultural de salud.

La población mestiza de Atalaya que más ha sentido la presencia de nuestros jóvenes ha sido bastante impactada por el proyecto. Han sido los principales «clientes» de la producción de medicinas indígenas y su venta en las ferias dominicales y del ISTA.

Los comuneros y comuneras de las comunidades indígenas se han sentido muy impactadas por ver a sus familiares gestionando los puestos de salud y siendo recibidos y saludados en su propia lengua y con los gestos propios de buena voluntad. Muchas comunidades han manifestado su exigencia de tener a nuestros egresados de manera inmediata en sus puestos de salud.

Recomendaciones de política y acciones para las IES, agencias gubernamentales, intergubernamentales y otros actores

Para los IST amazónicos

- a) Reelaborar o reestructurar las carreras profesionales ofertadas, adecuándolas a la demanda social y a los nuevos enfoques de «desarrollo».
- b) Conformar un equipo profesional de dirección y gestión más permanente. Existe mucha inestabilidad laboral en los IST, sobre todo en la Amazonía.
- c) Reformular los perfiles profesionales de las carreras, adecuándolos a las ofertas educativas actualizadas.
- d) Vincular las carreras profesionales de los IST con las carreras académico profesionales de las universidades regionales y nacionales.
- e) Desarrollar la investigación tecnológica como base del desarrollo de la oferta educativa.
- f) Hacer uso racional de su autonomía, apoyándose en las fuerzas vivas de sus localidades.
- g) Mejorar las condiciones de trabajo de los docentes y las condiciones de estudio de los jóvenes.

Para las autoridades de los sectores de salud y educación

- a) Mejorar los mecanismos de supervisión de la calidad del servicio educativo que ofrecen las IES.
- b) Mejorar los salarios y las condiciones de trabajo de los docentes de las IES; promoviendo una carrera pública magisterial eficaz y democrática.
- c) Incluir el enfoque intercultural en la formación de los docentes de las IES y en su capacitación.
- d) Garantizar el acceso de los egresados a los puestos de trabajo en estricto orden de mérito.
- e) Convertir todos los hospitales y puestos de salud en hospitales y puestos de salud docentes, donde se monitoreen las prácticas profesionales de los estudiantes.
- f) Mejorar la formación inicial de los docentes de los IST.
- g) Invertir en la capacitación pedagógica de los docentes eventuales de los IST.

Para las agencias de cooperación internacional

- a) Mantener el interés de invertir en la formación profesional con enfoque intercultural de los jóvenes indígenas amazónicos, mientras el Estado no lo haga.
- b) Apoyar la investigación científico social relacionada con la Amazonía y los conocimientos colectivos de los pueblos indígenas.
- c) Reconocer que la inversión en la Amazonía beneficia a la Tierra como planeta y no solamente a los habitantes del bosque tropical húmedo.

Para las élites indígenas de otras regiones

- a) Estudiar la experiencia amazónica peruana en formación profesional intercultural, para recoger los aspectos que se puedan adecuar a sus propias visiones del mundo.
- b) Insistir en desarrollar la visión indígena de la vida, sus conocimientos, tecnologías y valores.
- c) Persistir en un modelo de «desarrollo» alternativo al que oferta la civilización occidental, incompatible con nuestra forma de vida y nuestros valores originarios.

Para los constructores de políticas públicas en los Estados latinoamericanos y del Caribe, con especial atención a los constructores de políticas de educación y, en particular, de educación superior

- a) Volver la mirada hacia nuestras civilizaciones originarias para recoger muchas sabidurías en peligro de extinción.
- b) Aprender de los sistemas educativos indígenas para mejorar nuestros sistemas educativos monoculturales.
- c) Invertir más recursos financieros en el sistema educativo nacional.
- d) Desechar políticas «inclusivas» y promover políticas públicas interculturales, respetuosas del otro.

Referencias Bibliográficas

Fondo Indígena (2005) *Desarrollo con identidad. Manual de formación de líderes indígenas*. Washington D.C.: Fondo Indígena y Banco Mundial.

**EL VÍNCULO
UNIVERSIDAD – SOCIEDAD
EN LA EXPERIENCIA DEL
PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN
INTERDISCIPLINARIO
«DESARROLLO HUMANO» DE LA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
METROPOLITANA, MÉXICO**

Carlos Cortez Ruiz (*)

En este trabajo nos referimos a la experiencia de vinculación de la Universidad Autónoma Metropolitana con población, principalmente indígena, caracterizada por tener los más bajos niveles de desarrollo humano a nivel nacional. A través de actividades de investigación, formación y servicio, que se desarrollan en el sur de México desde hace varios lustros, se busca colaborar con la búsqueda de alternativas para enfrentar su problemática técnico-productiva, socioeconómica, cultural y política.

(*) Profesor investigador, Universidad Autónoma Metropolitana. Coordinador del Programa de Investigación Interdisciplinario «Desarrollo Humano» en Chiapas; ccortez@correo.xoc.uam.mx

(-) Cortez Ruiz, Carlos (2009) El Vínculo Universidad – Sociedad en la Experiencia del Programa de Investigación Interdisciplinario «Desarrollo Humano» de la Universidad Autónoma Metropolitana, México. En Daniel Mato (coord.), *Educación Superior; Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), págs.: 115-142

El vínculo universidad- sociedad en un contexto complejo

El compromiso de la Universidad Autónoma Metropolitana para hacer frente a los problemas de la sociedad se establece en los documentos que le dieron origen, pero su cumplimiento implica múltiples dificultades. Es particularmente complejo llevar a cabo trabajo universitario con los sectores más pobres de la población o con menores niveles de desarrollo humano.

El Programa de Investigación Interdisciplinario «Desarrollo Humano» (PIIDH) de la Universidad Autónoma Metropolitana⁽¹⁾ se inició en el año 1997 en el estado de Chiapas, en una de las regiones de menor desarrollo humano del país⁽²⁾, donde ha llevado a cabo la mayor parte de su trabajo, aunque en los últimos años también ha realizado actividades en otros estados del país, principalmente en Guerrero. A través del programa se busca articular el trabajo de investigación con la formación (profesional y de extensión) y el servicio, desde la idea de que la universidad puede colaborar, a través de sus actividades sustantivas, en la búsqueda de alternativas para avanzar en el desarrollo humano de los sectores de la población que se encuentran en condiciones menos favorables.

En la perspectiva del programa, el desarrollo humano es entendido como el conjunto de procesos (técnico-productivos, socioeconómicos, culturales, políticos, organizativos, etc.) orientados al logro del bienestar y a garantizar el conjunto de los derechos humanos (individuales, colectivos y de las futuras generaciones), apoyándose y apoyando el desarrollo de todas las capacidades humanas de los involucrados a través de la labor de actores sociales diversos.

El PIIDH se estructuró a partir de la experiencia previa de trabajo desarrollado por la Universidad en la búsqueda de soluciones a los problemas de la población con menores niveles de desarrollo humano y se concibió como una forma de respuesta universitaria para colaborar a enfrentar las causas que motivaron el levantamiento

(1) Universidad Pública Federal, creada en 1974, que en el año 2008 contaba con 47.386 alumnos inscritos, de los cuales 2.247 cursaban estudios de postgrado. Con una planta de 2.892 profesores, 2.520 de dedicación a tiempo completo. (Anuario estadístico 2008, Universidad Autónoma Metropolitana; <http://www.transparencia.uam.mx/inforganos/anuarios/anuario2008>)

(2) El nivel de desarrollo humano estatal y municipal se establece con base en los indicadores del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). El paradigma de desarrollo humano que apareció a finales de los años ochenta representó un cambio radical donde el proceso de desarrollo se concibe como un proceso de ampliación de las capacidades de las personas. Desde 1990 el PNUD publica anualmente un *Informe sobre Desarrollo Humano* que incluye un cálculo del Índice de Desarrollo Humano (IDH) por país, el cual tiene cuatro componentes: a) la esperanza de vida al nacer; b) la tasa de alfabetización adulta; c) la tasa de matriculación combinada en educación primaria, secundaria y terciaria; y d) la renta real medida en términos de paridad de poder adquisitivo. El PNUD ha elaborado también un IDH que busca mostrar las diferencias entre mujeres y hombres. Desde 2002 el PNUD elabora informes bianuales sobre Desarrollo Humano para México, donde se clasifica a los estados y municipios del país con base en sus niveles de desarrollo humano. Desde que se iniciaron estos informes y hasta el informe 2006, los estados Chiapas y Guerrero, junto con Oaxaca, ocupan los últimos lugares nacionales en el IDH y en el índice referido al género.

zapatista de 1994, desde el cual se plantearon a la sociedad nacional las demandas de los pueblos indios y la exigencia de cambios en las formas de relación de estos con la sociedad nacional.

El Programa de Investigación en la UAM

El Programa de Investigación fue aprobado por el Colegio Académico de la UAM en el año 1996 e inició sus actividades en 1997, con el objetivo de ampliar y profundizar los trabajos que nuestra institución había venido realizando en el estado Chiapas desde la década de los ochenta. A través del PIIDH, se ha buscado avanzar en el establecimiento de nuevas formas de relación de la Universidad con la sociedad a través de sus actividades sustantivas: la investigación, la formación y la extensión.

En el programa han participado profesores-investigadores de diferentes especialidades, con diversas adscripciones a través de proyectos de investigación de diferente origen y duración, así como estudiantes de diferentes especialidades y niveles. Todos los profesores que participan en el programa son de dedicación a tiempo completo, por lo que las actividades de investigación son parte de sus funciones.

En el programa se ha llevado a cabo investigación vinculada a la formación en los programas universitarios de licenciatura y postgrado, pero también actividades de formación dirigidas a otros sectores a través de diplomados, cursos o talleres con fines específicos.

El número de profesores y estudiantes involucrados en el programa ha variado a lo largo de los años, dependiendo de diversos factores, desde el interés por ciertos temas, la coyuntura política, hasta la disponibilidad de recursos económicos. Así, en los años posteriores al levantamiento zapatista la participación fue amplia (cerca de 20 profesores, más de cien alumnos de licenciatura y posgrado) y disminuyó en los años posteriores, hasta mantenerse un grupo básico de profesores y otros que colaboran en actividades específicas (un mínimo de 5 profesores y alrededor de 20 estudiantes) a la vez que han mantenido la continuidad del trabajo. La participación se incrementa en algunos períodos. Es importante el hecho de que algunos estudiantes que participaron en actividades del PIIDH se han incorporado al trabajo en organizaciones sociales, organizaciones no gubernamentales (ONG), y han continuado colaborando con el programa, sirviendo como apoyo a los nuevos estudiantes y constituyendo una red de colaboración para nuevas iniciativas y actividades.

Lo anterior es sumamente importante, ya que a través del PIIDH se busca la vinculación de las actividades universitarias de investigación, formación y servicio con las prioridades sociales expresadas por grupos sociales, ONG e instituciones de gobierno. Esto implica que las actividades se desarrollan en ámbitos diversos: las tierras de cultivo, el laboratorio, las reservas ecológicas, etc. y a través de diferentes formas de colaboración, de interacción y de estancia con grupos de interés, comunidades y organizaciones. Disponer de relaciones y apoyos en diferentes regiones facilita la realización de las actividades.

Los resultados del trabajo son de diferente tipo, incluyendo publicaciones, memorias, reportes de servicio social, prototipos de equipos, videos. Entre 1994 y la actualidad los profesores participantes han realizado múltiples publicaciones, a algunas de las cuales se hará referencia en las próximas páginas. Asimismo, se han realizado diecisiete tesis de Maestría en Desarrollo Rural y dos de Doctorado en Ciencias Sociales sobre temas diversos relacionados con el programa, referidas a las acciones que la población indígena, principalmente *tseltal*, lleva a cabo para encontrar alternativas frente a los problemas de salud, educación, medio ambiente y equidad de género. Otras tesis de maestría y doctorado se encuentran en curso. Igualmente, algunos estudiantes e investigadores extranjeros han realizado estancias y visitas para conocer directamente la experiencia de trabajo y las iniciativas sociales con las cuales se colabora a través del programa⁽³⁾.

El trabajo del programa en regiones con problemas complejos

El programa se concibe como un espacio universitario orientado a facilitar la generación y aplicación del conocimiento colectivo para hacer frente a problemas complejos, mediante la colaboración con actores sociales que tienen interés de usar los resultados del trabajo en la gestación de alternativas y en la promoción de iniciativas. El trabajo se ha llevado a cabo en regiones al sur de México, principalmente en los estados Chiapas y Guerrero. En estas regiones se sintetizan algunos de los problemas más complejos que enfrenta nuestra sociedad en la búsqueda del desarrollo humano sustentable, con expresiones en ámbitos tan diversos como el ecológico, el sociodemográfico, el económico, el político y el cultural; problemas entre los que destacan: la creciente polarización social y la pobreza, la exclusión política y la falta de democracia a la que se enfrentan amplios sectores de la población, la pérdida acelerada de recursos naturales de importancia mundial, y la existencia de una diversidad de conflictos y formas de violencia que afectan principalmente a los sectores más desprotegidos⁽⁴⁾.

(3) Para una idea más detallada de las diversas actividades y resultados del Programa de Investigación desde su inicio hasta la actualidad, se puede consultar la página web <http://desarrollohumano.xoc.uam.mx/>. Una síntesis del Programa puede encontrarse en: Cortez, Carlos (2006) «Programa de Investigación Interdisciplinario Desarrollo Humano en Chiapas». En GUNI, *La educación superior en el mundo*. España: Global University Network for Innovation y Mundi-Prensa. Págs.: 271-273. (Existe versión electrónica disponible en varios idiomas en <http://www.guni-rmies.net/observatory/bp.php?id=20>)

(4) En diversos informes nacionales e internacionales se presenta información que muestra la continuidad de la violencia que ha enfrentado la población de estos estados a lo largo del tiempo. En 1997 el informe de Human Rights Watch (HRW), presentó información sobre los efectos de la guerra de baja intensidad en Chiapas y demandó poner fin a las violaciones de los derechos humanos en las regiones rurales del país (HRW, 1997).

Diez años después, en 2007, el Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de las Casas presenta evidencias de que el sistema judicial sigue siendo utilizado para criminalizar la justicia social en Chiapas (www.frayba.org.mx/informes.php).

Asimismo, en 2008 las Brigadas Internacionales de Paz (BIP) denunciaron lo que denominan la persistencia de la represión de baja intensidad en Guerrero (Brigadas Internacionales de Paz, 2008)

La propuesta de trabajar en regiones seleccionadas del estado Chiapas⁽⁵⁾ desde los orígenes del Programa, y en otros estados como Guerrero posteriormente, responde al hecho de que son los estados con los indicadores más bajos de desarrollo humano a escala nacional, lo que significa que la mayoría de su población, particularmente la indígena que representa un porcentaje significativo del total⁽⁶⁾, vive en condiciones críticas en términos de condiciones de salud, educación y vivienda, además de que enfrenta diversas formas de exclusión social y de violación de sus derechos humanos. La problemática que se vive en esas regiones tiene una de sus expresiones más severas en la dimensión productiva, lo que se expresa en bajos niveles de producción y en la crítica situación alimentaria, que se ve agravada por el deterioro acelerado de recursos naturales como suelos, bosques y aguas. Las políticas gubernamentales en materia agraria, ambiental, productiva, económica, social y política, en los últimos lustros se han caracterizado por su ineficiencia para resolver los problemas mencionados debido al uso selectivo de los recursos públicos para mantener el control sobre la población y para beneficiar directamente a ciertos grupos. Estas condiciones se mantienen y reproducen con el apoyo de una estructura de poder que se resiste a los intentos de cambio promovidos desde la sociedad.

Frente a estas condiciones, en los últimos años se ha dado una creciente demanda social de cambios en todos los niveles. La exigencia se ha dado de múltiples formas, desde las que se presentan a nivel local hasta las que demandan cambios fundamentales en las formas de relación en la sociedad mexicana, desde las que se orientan a desarrollar redes sociales para enfrentar los problemas hasta las que buscan cambios en el marco legal. Uno de los movimientos más importantes, por su significado y sus implicaciones, ha sido sin duda el protagonizado por el levantamiento zapatista; no sólo por su método sino porque se ha convertido en un importante catalizador de muchas de las demandas sociales de importantes sectores de la sociedad nacional, especialmente de los pueblos indios⁽⁷⁾. Asimismo, es creciente el papel asumido desde diversos sectores de la sociedad en la búsqueda de alternativas para enfrentar los problemas mencionados como vía para avanzar hacia una sociedad más justa, democrática y solidaria. Así, un aspecto fundamental para el desarrollo del PIIDH ha sido el hecho de que en las regiones de trabajo existen procesos organizativos de diverso tipo, desde los cuales se gestan iniciativas para enfrentar una diversidad de problemas.

(5) Los estados Chiapas, Guerrero y Oaxaca en el sureste de México se caracterizan por su importancia desde el punto de vista ambiental. Como resultado de sus diferentes relieves, climas, suelos y tipos de vegetación, cuentan con una variedad de ecosistemas y en ellos se ubican algunas de las regiones de mayor biodiversidad en el mundo. Son también los estados con mayor porcentaje de población indígena. Así la diversidad biológica y cultural están relacionadas.

(6) En México, aproximadamente 10% de sus 105 millones de habitantes era considerado hablante de alguna de las 68 lenguas indígenas, principalmente en las regiones rurales del país. Existen diferencias en las estimaciones de acuerdo con los criterios considerados para estimar a la población indígena. La información censal se encuentra disponible en la página del Consejo Nacional de Población: http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/cipd15/SP_sintesiscipd15.pdf

(7) Un análisis de las características de este movimiento se presenta en el trabajo: Cortez, Carlos (2010) *The zapatista movement in México. A struggle to demand rights and create a new communitarian citizenship*. En Thompson Lisa y Tapscott Chris (editores); *Social Movements in the South*. London: Zed books. (En prensa)

Sobre los interlocutores del trabajo

El objetivo del programa es impulsar actividades de investigación, formación y servicio que sirvan para promover, fortalecer y/o consolidar iniciativas colectivas locales y regionales orientadas a sensibilizar sobre problemas prioritarios, a enfrentarlos respondiendo a las prioridades y necesidades definidas por los actores sociales. El programa se entiende como una comunidad de aprendizaje, a través de la cual es posible desarrollar una conciencia colectiva entre los participantes de diferentes grupos de interés involucrados (habitantes locales, miembros de ONG, estudiantes, profesores), a través del diálogo, la colaboración y la retroalimentación, con el objeto de reconocer las posibilidades de acción frente a problemas comunes, de colaborar en la generación de alternativas y de apropiarse de las metodologías para adecuarlas y utilizarlas con los diferentes grupos con los que se trabaja, desde la comunidad hasta la universidad.

El programa de investigación sólo ha sido posible y se ha mantenido a lo largo de los años por el interés y colaboración que académicos y estudiantes de diferente nivel han establecido, por una diversidad de interlocutores que actúan desde organizaciones sociales u organismos civiles, instituciones de gobierno, y de otras instituciones académicas.

Los interlocutores privilegiados del programa son los grupos sociales de los municipios con menor índice de desarrollo humano y que están dispuestos a llevar a cabo diferentes iniciativas para cambiar su situación. La mayor parte de las actividades se han llevado a cabo en colaboración con población indígena: *tzotsil*, *tzetzal*, *zoque* en Chiapas; *nahua*, *amuzga* y *mixteca* en Guerrero. Se privilegia el trabajo con población organizada en diferentes formas, desde el nivel de comunidad o a través de cooperativas, asociaciones civiles, organizaciones sociales, a través de las cuales se promueven nuevas iniciativas para enfrentar sus problemas. Un número importante de las actividades del programa de investigación se lleva a cabo en colaboración con promotores comunitarios que realizan acciones en áreas que se consideran prioritarias: salud, agroecología y producción sustentable, derechos humanos, equidad de género y comercio justo.

En lo que se refiere a las relaciones académicas, a partir del trabajo del programa se han identificado áreas de interés común con diversas instituciones de investigación y formación nacionales e internacionales, con las cuales se han establecido convenios de colaboración. Destacan los trabajos que hemos realizado a lo largo de los años en colaboración con la Universidad Autónoma de Chiapas, el Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto de Estudios del Desarrollo en la Universidad de Sussex, Inglaterra, a través del Centro de Investigación para el Desarrollo, sobre Ciudadanía, Participación y Transparencia⁽⁸⁾.

(8) Development Research Centre on Citizenship, Participation and Accountability, Institute of Development Studies: <http://www.ids.ac.uk/go/idsproject/development-research-centre-on-citizenship-participation-and-accountability>

También se ha colaborado con diferentes instancias de gobierno a través de convenios. Entre estas destacan las Secretarías de Desarrollo Social, de Educación, el Instituto de Salud y la Secretaría de Desarrollo Rural del gobierno del estado Chiapas.

Objetivos que orientan la experiencia del PIIDH

Los objetivos generales del programa aprobados por el Colegio Académico, máxima instancia de gobierno de la UAM, son: a) colaborar con el conocimiento y la búsqueda de soluciones a problemas nacionales y regionales; b) establecer nuevas formas de relación universidad-sociedad; c) desarrollar nuevos modelos de formación. Todo esto en la perspectiva de colaborar con el desarrollo humano.

a) Colaborar con el conocimiento y la búsqueda de soluciones a problemas nacionales y regionales

A través del programa se ha buscado llevar a cabo investigación orientada a algunos problemas considerados prioritarios en la perspectiva de su incidencia en el desarrollo humano, problemas cuya dimensión y características requieren de conocimientos y de recursos humanos, técnicos y económicos para hacerles frente. A partir de la experiencia universitaria se ha avanzado en el establecimiento de modelos y metodologías de trabajo y análisis sobre diferentes temas: salud, educativos y culturales, socioeconómicos, productivos, etc.; en el seguimiento y evaluación de políticas públicas y en la búsqueda de alternativas aplicables a las condiciones locales y regionales.

b) Establecer nuevas formas de relación universidad - sociedad

Desde sus inicios, el programa de investigación ha puesto énfasis en el desarrollo de modelos de colaboración entre la Universidad y diferentes actores sociales (comunidades, organizaciones locales y regionales, organismos no gubernamentales). El modelo de trabajo promovido desde la UAM en Chiapas y Guerrero ha permitido mantener y ampliar la relación que tiene nuestra institución con diferentes sectores, y colaborar con el impulso de estrategias de desarrollo humano sustentable. Se ha avanzado en el desarrollo de metodologías que buscan relacionar la investigación con la formación y el servicio, así como la integración de conocimientos de diferentes disciplinas y de estas con el conocimiento popular. Con base en el diagnóstico participativo se han logrado identificar las necesidades y prioridades colectivas, así como definir aquellas en las cuales es más conveniente llevar a cabo actividades del programa de investigación.

c) Desarrollar nuevos modelos de formación

La forma en que se considera la generación de conocimiento en el marco del Programa de Investigación Interdisciplinario está referida tanto a la incorporación o adecuación del conocimiento científico y tecnológico, como a la posibilidad de reconocer y valorar el conocimiento tradicional. Asimismo se ha trabajado en el desarrollo

de metodologías de formación que se inscriben en el enfoque del desarrollo humano, poniendo énfasis en las formas de trabajo que permiten a los estudiantes y académicos interactuar con los actores locales y conocer sus preocupaciones y prioridades. A partir de esta relación se elaboran proyectos de servicio social que, por una parte, buscan responder a las prioridades y necesidades de la población y en los cuales se cuenta con su interés para desarrollar alternativas adecuadas a las condiciones locales. Del mismo modo se busca que estas acciones se inscriban en una perspectiva más amplia de investigación o reflexión sobre el desarrollo humano, que se define en los ejes del programa de investigación.

Principales ideas que orientan la experiencia

Para el desarrollo del programa de se han seguido tres estrategias generales: a) el desarrollo humano como marco de referencia; b) el impulso de la interdisciplinariedad; c) la interacción con diversos actores sociales.

a) El desarrollo humano como marco de referencia

El desarrollo humano es el proceso de ampliación de las opciones de la gente, aumentando las funciones y capacidades humanas. Representa un proceso a la vez que un fin [...] las tres capacidades esenciales consisten en que la gente viva una vida larga y saludable, tenga conocimientos y acceso a recursos necesarios para un nivel de vida decente [...] otras esferas de opciones que la gente considera en alta medida incluyen la participación, la seguridad, la sostenibilidad, las garantías de los derechos humanos, todas necesarias para ser creativo y productivo y para gozar el respeto por sí mismo, potenciación y una sensación de pertenecer a una comunidad [...] (PNUD, 2000: 17).

De acuerdo con este enfoque, el desarrollo humano es esencial para hacer realidad los derechos humanos y estos son esenciales para posibilitar el desarrollo humano. Esto implica la posibilidad de una vida libre de discriminación, donde se tengan garantizadas las necesidades básicas (alimentación, salud, vivienda, educación), con libertades para desarrollarse y hacer realidad las potencialidades de cada ser humano; una vida sin temores, con libertad para participar y para tener un trabajo digno.

Este es el enfoque con el que se ha ido llevando a cabo el proceso de reflexión sobre el trabajo del programa de investigación. Así, la referencia al desarrollo humano se hace: a) en tanto indicador de los niveles de desarrollo, con base en el índice de desarrollo humano (IDH) del PNUD; b) como proceso, donde los actores buscan ampliar las opciones y capacidades de la gente; c) como fin, que nos refiere a la búsqueda de una sociedad capaz de garantizar todos los derechos para todos, incluyendo por supuesto el derecho a definir los derechos y a potenciar todas las capacidades humanas de todos sus miembros.

b) El enfoque interdisciplinario

La interdisciplinariedad ha sido entendida no sólo como la coincidencia de diferentes disciplinas académicas en el desarrollo del trabajo, sino como: a) la definición de los problemas las necesidades e intereses de investigación a partir de la interacción y colaboración con los actores sociales; b) la (re)definición de los objetivos, las preguntas, los procedimientos de investigación y la interpretación de los procesos. En ese sentido, la interdisciplinariedad se considera como un elemento fundamental en el proceso de investigación, en tanto significa la redefinición de la relación entre la universidad y la sociedad desde una perspectiva crítica.

El punto de partida del trabajo a escala local y regional es el reconocimiento de problemas y procesos complejos que obligan a hacerse preguntas diferentes, que nos abren la posibilidad de responderlas de manera diferente, priorizando la búsqueda de alternativas que respondan a las necesidades y expectativas de los actores. Estos problemas tienen que ver con acciones tomadas por diferentes sectores de la sociedad con formas de participación distintas.

c) La interacción y colaboración con actores sociales

Se reconoce que la acción social, los movimientos sociales y los procesos hacia la garantía en el ejercicio de los derechos son fundamentales para avanzar en el desarrollo humano y, por tanto, interlocutores fundamentales del proceso.

El reto consiste en establecer y mantener líneas de investigación que buscan no sólo diagnosticar los problemas o comprender las causas determinantes de la compleja situación de los sectores excluidos, sino establecer una colaboración basada en la confianza, la tolerancia y el diálogo. De ahí la importancia de establecer modelos de relación que permitan conocer los problemas en toda su complejidad y colaborar con la búsqueda de alternativas y respuestas adecuadas a las exigencias sociales. El problema es particularmente complejo cuando la colaboración se lleva a cabo con organizaciones que se encuentran en resistencia frente al gobierno, como es el caso de las comunidades zapatistas.

A partir de este enfoque se ha buscado desarrollar un modelo de trabajo cuya base es la interacción con diferentes actores sociales (organizaciones sociales, organismos no gubernamentales, etc.) que de una forma u otra, a través de su acción, buscan incidir en el desarrollo humano. Se ha puesto énfasis en la generación de metodologías y modelos de relación que permitan, como ya se ha dicho, conocer los problemas en su complejidad a la vez que permitan colaborar en la identificación de alternativas y respuestas adecuadas a las exigencias sociales.

Con esta perspectiva, la investigación orientada que se realiza a través del PIIDH por parte de profesores y estudiantes de diferentes disciplinas ha incluido la colaboración con una diversidad de procesos específicos a los cuales se hará referencia en las páginas siguientes. En este sentido, se ha avanzado en la generación de investigación orientada hacia la búsqueda de soluciones, así como en la formación de gente con

capacidades y habilidades requeridas para afrontar problemas tan complejos como los que se enfrentan en las regiones de menor desarrollo humano, y muy especialmente en las regiones con población mayoritariamente indígena.

Principales actividades desarrolladas

Los ejes a través de los cuales se articula el trabajo del programa de investigación son: a) salud, nutrición y calidad de vida; b) producción, tecnología y medio ambiente; c) cultura, educación y derechos humanos; d) estrategias sociales, políticas públicas y relaciones de poder.

La Universidad Autónoma Metropolitana, a través de la unidad Xochimilco, inició sus actividades en el estado Chiapas en 1982, a través del servicio social de Medicina. Casi tres décadas después, la UAM sigue en Chiapas, en comunidades, con diferentes prestadores de servicio social ahora no sólo de medicina, también de áreas tan diversas como estomatología, enfermería, nutrición, farmacia, agronomía, veterinaria, biología, diseño industrial y gráfico, comunicación, sociología, política y gestión, administración, etc., incorporados en diferentes proyectos.

El PIIDH se ha apoyado en esta experiencia en materia de salud para el impulso de sus trabajos, particularmente en lo que se refiere al establecimiento de una relación directa con la sociedad civil y sus diferentes actores, organizaciones sociales y campesinas, organismos gubernamentales y no gubernamentales, municipios autónomos y grupos sociales específicos.

a) Salud, nutrición y calidad de vida

El trabajo universitario en el área de salud en regiones de Chiapas se ha mantenido en forma prácticamente continua a lo largo de casi tres décadas, aún en las condiciones más difíciles. A través de múltiples actividades en dicha área, en comunidades que abrieron sus puertas para que nuestra institución, a través de sus estudiantes y profesores, colabore con los esfuerzos para desarrollar modelos locales de salud que respondan a las difíciles condiciones regionales y garanticen los niveles básicos de salud.

Esta presencia continua ha sido posible por el desarrollo de esquemas de colaboración UAM - ONG - organizaciones sociales. El ejemplo más importante es la vinculación institucional con la organización Salud y Desarrollo Comunitario A.C. (SADEC), a través de la cual se coordina el servicio social que realizan en las comunidades los estudiantes de las carreras de Medicina, Enfermería, Estomatología y Nutrición. Esta colaboración ha permitido garantizar la cobertura de atención médica a comunidades y grupos sociales que carecen de cualquier otro tipo de atención o que la reciben sin calidad.

Lograr que esta fórmula sea efectiva es resultado de un trabajo que desde años atrás se ha venido desarrollando en Chiapas por parte de las comunidades que se han

organizado y capacitado en el área de la salud, logrando tejer redes regionales de promotores de salud y parteras. Con un gran esfuerzo muchas comunidades han construido instalaciones destinadas a la atención de la salud, han dedicado importantes recursos a la capacitación de hombres y mujeres con el propósito de que sirvan a su población y han asumido los costos de medicamentos y materiales. A estas iniciativas se han sumado médicos, enfermeras, estomatólogos, que han logrado hacer de la práctica médica una herramienta más para la atención a la salud, en colaboración con la población local. La incorporación de profesores y estudiantes de la UAM en estas redes ha permitido fortalecer esta iniciativa. Es, sin duda, un importante paso en función de establecer modelos de colaboración con actores como las comunidades y las organizaciones no gubernamentales. Asimismo, el trabajo se ha hecho en coordinación con el Instituto de Salud de Chiapas, con el cual existe un convenio de colaboración.

Entre los objetivos específicos y metas alcanzadas en este eje de trabajo destacan: a) colaboración en la construcción de sistemas locales de salud (asignación de médicos, construcción y equipamiento de clínicas, capacitación de promotores) a través de los cuales se brinda atención médica a población de comunidades aisladas, con una cobertura anual aproximada de 10.000 usuarios en cientos de comunidades dispersas en regiones de los Altos, Cañadas y Selva; b) establecimiento de perfiles de morbilidad predominantes en la población de comunidades ubicadas en las regiones de trabajo; c) avances en el establecimiento un sistema de vigilancia epidemiológica de salud para comunidades indígenas; d) capacitación de agentes comunitarios de salud en la vigilancia y seguimiento epidemiológico y en la elaboración de registros epidemiológicos y de morbilidad; e) capacitación de estudiantes en servicio social y personal comunitario en el uso de indicadores de salud y nutrición; f) participación en las campañas organizadas por el sector salud en las regiones de trabajo, y actividades de prevención para salud física y dental de las comunidades; g) promoción de iniciativas para actuar contra la violencia desde el sistema de salud⁽⁹⁾.

La línea de investigación sobre salud, nutrición y calidad de vida se piensa desde una perspectiva interdisciplinaria y a partir de la consideración de la salud como derecho colectivo. Se parte de la definición del eje de investigación como un problema complejo, respecto del cual se analizan las interrelaciones entre los procesos que determinan su funcionamiento y que se expresan en la situación de salud y nutrición observados en los distintos estudios realizados.

En la perspectiva interdisciplinaria se han realizado esfuerzos importantes para impulsar un trabajo de diseño para la salud, con participación de profesores y estudiantes de esta área que colaboran con especialistas en la salud para el diseño de dispositivos que apoyen y faciliten su trabajo. Entre los dispositivos que han resultado de este proceso se pueden mencionar: a) el diseño de un simulador de embarazo y

(9) Algunas publicaciones donde se aborda la experiencia en el área de salud son: Cortez, Carlos y Heredia Joel (2007) Movimientos sociales y derecho a la salud en Chiapas. En Mirando y Espinosa Luisa (editores), *Chiapas: La paz en la guerra*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Págs.: 431-453.

Ríos, Víctor; Joel Heredia y Xanat Andrade (1999) Polhó: La salud asediada. *Revista Chiapas* 8: 143- 160 (Era, México).

parto para la capacitación de parteras; b) diseño de dispositivos para atención a niños con parálisis cerebral en comunidades aisladas.

b) Tecnología, producción y medio ambiente

La compleja problemática que se vive en las regiones de menor desarrollo humano tiene una de sus expresiones de mayor importancia en la dimensión productiva. Esta problemática se relaciona con la crítica situación alimenticia y nutricional de la población, así como con el deterioro de importantes recursos naturales. Una de las prioridades del programa ha sido avanzar en la búsqueda de alternativas técnico-productivas trabajando en colaboración con los propios productores en la identificación de algunas líneas de producción y acciones a implementar, con el objeto de ayudar a garantizar la seguridad alimentaria de la población, la producción sustentable, el comercio justo y la generación de ingresos. En la búsqueda de alternativas destaca el reto de integrar el conocimiento moderno con el tradicional desarrollado por la población rural.

Con este fin, se ha profundizado en diferentes actividades: a) diagnóstico sobre las condiciones técnico-productivas prevalecientes en diferentes regiones del estado Chiapas en lo referido a la producción agrícola y animal, con énfasis en el conocimiento de los sistemas más frágiles, como los que predominan en las áreas de selva o en las zonas de ladera; b) formas y prácticas de aprovechamiento de los recursos naturales y sus impactos, incluyendo la colaboración y asesoría en la gestión de Unidades de Manejo Ambiental Sustentable; c) asesoría en proyectos comunitarios de vida silvestre, agroecología y producción ganadera; d) inventario de flora y fauna en las regiones de selva; e) colaboración en procesos de embalaje y comercialización.

Las actividades desarrolladas han sido posibles gracias a la colaboración de organizaciones, comunidades campesinas y promotores comunitarios de agroecología que han participado conjuntamente con profesores y estudiantes de la UAM en la búsqueda de alternativas frente a sus problemas técnico-productivos. Asimismo, se ha buscado colaborar en procesos de investigación-acción desde el nivel comunitario que se orienten a frenar el deterioro ambiental y, en la medida de lo posible, repercutan en la obtención de ingresos⁽¹⁰⁾.

Una de las líneas de colaboración interdisciplinarias y de vinculación con el conocimiento tradicional ha sido a través del diseño de dispositivos que buscan adecuarse a las condiciones y prácticas de los pequeños productores campesinos. En

(10) Ejemplos de trabajos en este sentido: Calderón, Rafael y Aurora Chimal (1999) «Las unidades de manejo ambiental sostenible y el aprovechamiento de recursos naturales». Ponencia presentada en la X Semana de la Investigación Científica UAM-X-Academia Mexicana de la Investigación Científica, Jalapa, Veracruz.

Chimal, Aurora; et. al. (1999) *Estudio sobre la vegetación del ejido de Reforma Agraria, Marques de Comillas*. Chiapas: Mimeo.

Cortez, Carlos y Luisa Paré (2006) *Conflicting rights, environmental agendas and the challenges of accountability: social mobilization and protected natural areas in México*. En Peter Newell y Joanna Wheller (editores), *Rights, Resources and the Politics of Accountability*. London: ZED Books. Págs.:101-121.

este sentido, se ha trabajado en el diseño de equipo para apoyar los procesos de producción mediante proyectos como secadores solares de café en pequeña escala, empaque para artesanías, etc.

Las experiencias impulsadas se han enfrentado a serios retos. Uno de ellos es que sus resultados deben notarse a nivel de la unidad productiva, pero también en el ámbito comunitario y micro regional. Otro es pasar de las acciones centradas en el corto plazo o ciclo productivo, a otras de mediano plazo. También el de cómo aprovechar los conocimientos tradicionales con la incorporación del conocimiento moderno.

c) Cultura, educación y derechos humanos

El trabajo de investigación que se ha llevado a cabo alrededor de este eje ha tenido entre sus objetivos aproximarse a los conocimientos del mundo *tzeltal*. Específicamente se busca profundizar en el conocimiento de los valores clave que orientan y dinamizan su cultura con el fin de hacer explícitos sus conceptos de autonomía. En el análisis de la cultura *tzeltal* no se pretende ver estos conceptos en una sociedad estática, sino conocer los conceptos y sus relaciones desde la lengua y en el marco de la sociedad *tzeltal* tradicional para, desde ese modelo, describir y comprender los grandes cambios de la organización social. En esta perspectiva se ha buscado conocer los ideales, territorios, formas de educar y concebir la educación, el conocimiento y la conciencia entre los *tzeltales*.

El trabajo de investigación se ha entendido como un instrumento para plantearse el problema de la educación y los derechos humanos al interior de la sociedad y la cultura *tzeltales*. Desde este punto de vista, se han llevado a cabo investigaciones de los procesos autonómicos aplicados a la organización social, a la educación y a la justicia. Se han elaborado materiales audiovisuales para educación bilingüe bicultural, en colaboración con comunidades y organismos no gubernamentales.

El eje de cultura, educación y derechos humanos se relaciona con otros ejes de investigación, específicamente con el de tecnología, producción y medio ambiente, así como con el de nutrición, salud y calidad de vida. Su relación con el eje ambiental ha permitido una mejor aproximación al territorio que habitan los *tzeltales* y conocer algunas de sus prácticas para el manejo de su ecosistema. Entre los resultados más relevantes de este eje de investigación pueden mencionarse: a) seminarios, conferencias, talleres y cursos en materia de valores, cosmovisión y organización social del mundo *tzeltal*; b) capacitación de maestros sobre valores en el aula; c) diseño de modelos para la educación en valores⁽¹¹⁾.

(11) Entre las publicaciones sobre esta temática están: Paoli, Antonio (1997) Formas de apreciación en lengua y cultura *tzeltal*. *Anuario de investigación 1997, Vol I*: 181-187 (Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Depto. de Educación y Comunicación, México D.F.)

_____ (1999) Comunidad *tzeltal* y socialización. *Anuario de investigación 1998 Vol I: Comunicación*: 173-187 (Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Depto. de Educación y Comunicación, México).

_____ (2006) Aprender la lengua y la cultura *tzeltal*. *Revista Reencuentro* 47: 55-63 (Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México).

d) Estrategias sociales, políticas públicas y relaciones de poder

En este eje de investigación se reflexiona sobre la problemática que caracteriza a la construcción de lo que se denomina *estrategias sociales de desarrollo humano sustentable*, con referencia a procesos: a) surgidos desde grupos sociales; b) que han tenido la capacidad de estructurar una perspectiva estratégica de mediano-largo plazo; c) que se inscriben en procesos de transformación de relaciones técnicas, sociales, económicas, culturales o políticas.

En esta perspectiva se han sistematizado experiencias de construcción de estrategias sociales desplegadas por diferentes actores sociales, considerando: a) los procesos de toma de decisiones y de construcción de las estrategias; b) las prioridades, demandas, necesidades y objetivos de los diferentes grupos de interés y grupos de poder involucrados en estos procesos; c) el contexto económico, social, político y cultural en el que llevan a cabo las estrategias; d) los procesos de acción, las formas de cohesión, de organización y elaboración de proyectos, incluyendo las principales acciones y resultados; e) las alternativas de desarrollo planteadas, sus alcances y limitaciones.

Se han considerado principalmente las iniciativas orientadas a promover y desarrollar redes sociales de colaboración frente a problemas complejos, y en menor medida las acciones orientadas a incidir en las políticas públicas y en la acción institucional, así como los pocos casos que han buscado incidir en la redefinición del marco legal.

Las experiencias analizadas se orientan a enfrentar una diversidad de problemas y situaciones que incluyen algunas orientadas a avanzar en el manejo sustentable de los recursos naturales, en la producción para el comercio justo; e iniciativas en el ámbito de la educación bilingüe bicultural, de la salud comunitaria, hasta las iniciativas sociales frente a la violencia. Se ha puesto énfasis en conocer la perspectiva de los actores sociales en su relación con otros (confrontación, resistencia, negociación, colaboración, subordinación, exclusión). Se han considerado las formas de toma de decisiones, liderazgos, así como los espacios y formas de participación a través de los cuales se promueven y llevan a cabo las iniciativas sociales⁽¹²⁾.

Se ha venido dando seguimiento a diferentes programas de gobierno y políticas públicas que buscan incidir en las condiciones de la población con menores niveles de desarrollo humano. Por ejemplo, en los primeros años del programa se realizaron diversas investigaciones sobre la cuestión agraria, incluyendo el análisis de la dinámi-

(12) Estos temas han sido abordados en diversos trabajos: Cortez, Carlos (2004) Social strategies and public policies in an indigenous zone in Chiapas, Mexico. *IDS Bulletin* 2(3): Institute of Development Studies, U.K.

Cortez, Carlos y Penso Cristina (2007) Las organizaciones no gubernamentales de desarrollo y su colaboración en procesos de participación social de tipo estratégico. En Charry, Clara y Alejandra Massolo (coordinadoras), *Sociedad Civil «Capital social y gestión local»*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa y Editorial Plaza y Valdez. Págs.: 261-276.

ca agraria después de los cambios constitucionales orientados a facilitar la privatización de las tierras y que, entre otros factores, explican el levantamiento zapatista⁽¹³⁾.

Igualmente se ha dado seguimiento a algunos programas de desarrollo gubernamental y sus implicaciones a escala local, como los orientados a frenar la degradación del medioambiente en el área de amortiguamiento de la reserva de la biosfera de Montes Azules, considerada una de las regiones de mayor biodiversidad en mesoamérica.

En este sentido, destaca el trabajo de seguimiento y evaluación que se hizo durante varios años del Programa Integral para el Desarrollo Sustentable de la Selva, a cargo de diferentes instancias del gobierno estatal y del Proyecto Desarrollo Social Integral y Sustentable Chiapas, México, el cual se llevó a cabo en el marco de la colaboración entre la Comisión Europea y el gobierno de Chiapas. Para el seguimiento y evaluación de estas acciones se desarrolló una metodología orientada a analizar aspectos como los espacios y formas de participación, sostenibilidad, equidad, transparencia, etc.

Modalidades de acción

La experiencia de trabajo del programa ha puesto énfasis en: a) el desarrollo de metodologías de investigación-acción; b) en la identificación y sistematización de experiencias sociales exitosas; c) en el diseño y realización de diplomados orientados al desarrollo de capacidades locales, con énfasis en la formación de promotores bilingües; d) el diseño de metodologías de seguimiento de programas gubernamentales y políticas públicas.

Entendemos la investigación como una vía para interpretar y comprender la realidad, pero también como una forma de adquisición de conciencia y de reconocimiento de nuestra capacidad de actuar para cambiar algunos elementos de esa realidad. Eso significa que, si bien es importante la definición de las preguntas consideradas como centrales y el cómo las vamos a responder, también es importante plantearnos el para qué de la investigación. Esto implica que no pretendemos tomar distancia frente a los problema en aras de lograr cierta objetividad; por el contrario, partimos de valores y compromisos que definen el qué hacer, el para qué hacerlo y el cómo hacerlo. Así, nos interesa llevar a cabo una investigación comprometida en tanto recurso de

(13) Entre las publicaciones donde se aborda la problemática agraria están: Tarrío, María y Luciano Concheiro (2006) Chiapas: los cambios en la tenencia de la tierra. *Revista Argumentos* 51(19): 31-71. (División de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. México D.F.).

_____ (2000) Territorios en disputa: orígenes históricos de los conflictos agrarios en Chiapas. *Anuario de Investigación*: 55-102 (Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, Departamento de Producción Económica, México D.F.).

_____ (2001) De la tierra y otros sueños enfrentados al Leviatán. La reciente cuestión agraria en Chiapas. En José Flores y Ramón Tirado (compiladores), *Economía industrial y agrícola en México ante la apertura*. México D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Págs.: 39-69.

comprensión y de toma de conciencia como apoyo para el cambio social. Entendemos que ni todo hecho social tiene un sentido, un significado o se explica desde una perspectiva racional, ni la acción social se gesta y desarrolla en forma continua y ordenada para incidir de forma clara y ordenada sobre ciertas relaciones.

El programa incluye diversas actividades de investigación y formación, centradas en el análisis de la problemática local con base en la interacción con los actores sociales. Ya se mencionó que los actores con quienes se colabora son diversos. Esta metodología ha permitido trabajar principalmente con miembros de organizaciones, tanto del estado Chiapas como Guerrero, e inclusive de otros estados.

Como complemento del conocimiento sobre las estrategias de acción, es fundamental el reconocimiento de las políticas públicas y sus implicaciones. Con este objetivo se ha dado seguimiento a las políticas de desarrollo (social y ambiental) que están siendo implementadas a diferente escala (regional, estatal y municipal), con énfasis en aquellas que impactan el acceso a los recursos para la población indígena. Se han analizado las diferentes formas de relación entre los actores sociales, sus estrategias y la relación con las políticas públicas.

Este modelo de investigación-acción ha permitido considerar las perspectivas de población en diferentes condiciones, incluyendo tanto comunidades con importante población zapatista que se encuentran en resistencia respecto al gobierno, como comunidades con población que pertenece a organizaciones que no son zapatistas pero que están de acuerdo con las demandas de ese movimiento. A través de este proceso de investigación-acción se expresan las necesidades, prioridades y demandas, así como la percepción que tienen diferentes grupos sobre sus derechos y lo que están dispuestos a hacer para garantizarlos.

Para este fin se han desarrollado y probado diferentes propuestas metodológicas que, en general, se ubican en el ámbito de la investigación-acción. Particularmente en lo que se refiere a dos aspectos: a) cómo involucrar a diversos actores locales en la reflexión sobre su situación y su perspectiva; b) en lo que se refiere a diferentes formas de expresión, que van desde las tradicionales (entrevistas individuales, historias de vida, etc.) hasta otras orientadas a constituir una comunidad de aprendizaje como espacio para llevar a cabo una reflexión colectiva en forma sistemática, haciendo uso de diferentes medios de expresión como el sociodrama, la encuesta participativa y el video participativo⁽¹⁴⁾.

La primera etapa del proceso consiste en invitar a miembros de organizaciones sociales, organismos civiles y -cuando es posible- de instituciones, a crear un grupo de trabajo interesado en llevar a cabo una reflexión sobre algún problema que se ubique en la perspectiva del desarrollo humano (salud, producción sustentable, violencia y derechos humanos, etc.), sobre sus causas y sobre las experiencias sociales

(14) Para un análisis detallado de una experiencia de investigación acción desarrollada en el marco del programa puede verse: Cortez, Carlos (2009) Action research against violence. An experience from southern Mexico. *IDS Bulletin* 3(40): 27-33 (Institute of Development Studies, U.K.).

para enfrentarlo. A partir del interés en llevar a cabo una reflexión de este tipo, se define conjuntamente la agenda alrededor de los siguientes objetivos:

- a) Generar un proceso de reflexión colectiva en torno a los conceptos, contextos y factores que explican los problemas con el objeto de ampliar la capacidad social de visualizarlos, dimensionarlos, conocer la experiencia social frente a ellos y tomar iniciativas para enfrentarlos.
- b) Colaborar en la formación de personas que promuevan iniciativas para hacer frente a los problemas identificados e interesados en servir como multiplicadores para incidir en los espacios e instituciones donde actúan.
- c) Sistematizar la experiencia social para hacer frente a los problemas.
- d) Generar y/o influir en nuevos enfoques y políticas.

Los diplomados universitarios se entienden como una estructura de investigación interdisciplinaria que, por una parte, permiten abordar problemas y procesos desde perspectivas diferentes como Pedagogía, Medicina, Biología, Agroecología, Derecho, Comunicación, etc.; y, por otra, permiten la interacción directa o indirecta con personas originarias de las diferentes regiones de trabajo. Esto nos ha permitido trabajar con población hablante de lengua *tseltal*, *tzotzil*, *chol*, en el estado Chiapas; y *nahuatl*, *amuzgo* o *mixteco* en el estado Guerrero.

De esta forma, el diplomado se constituye en un espacio de colaboración entre la Universidad, instituciones de gobierno, organismos no gubernamentales y organizaciones sociales para la formación de recursos humanos capaces de gestar iniciativas de diferente tipo, actuando como agentes multiplicadores a escala local y regional.

La participación en grupos de trabajo internacional, como el Development Research Center (DRC) on Citizenship, Participation and Accountability, nos ha permitido tener un marco de referencia y de reflexión más amplio, comparando nuestra experiencia y retroalimentándola con las perspectivas y propuestas de grupos de trabajo de otros países.

Ejemplos de diplomados llevados a cabo durante los últimos años:

1) Diplomado en Promoción de Salud Comunitaria

Este diplomado se ha impartido en tres ocasiones desde el inicio del programa.

Sus objetivos, desde la perspectiva de la universidad, son: a) dar cobertura a los trabajadores de salud que están laborando en diferentes regiones con menores niveles de desarrollo humano, a través de su formación técnica; b) abrir a la universidad a los 'no especialistas', lo que permite, por un lado avanzar en los objetivos del Programa de Desarrollo Humano, y por otro, que la UAM reconozca la formación de promotores locales.

El diplomado representa la posibilidad de sistematización de las experiencias locales y la elaboración de una propuesta-modelo. Con él se busca reforzar el accionar del promotor multiplicador, así como la participación y el trabajo con municipios y organizaciones, fortalecer la administración y dirección de las organizaciones en diferentes áreas, tanto con promotores como con asesores, y brindar a los dirigentes instrumentos teórico-metodológicos que les permitan generar propuestas.

Los contenidos del diplomado se desarrollan con base en la experiencia local, para lo cual se puede trabajar por niveles de formación. Es posible trabajar en áreas específicas dentro de este diplomado o en otros con niveles crecientes de especialización. Un grupo muy numeroso de esos interlocutores lo constituyen los grupos de salud popular que, desde hace poco más de 20 años, han venido realizando una labor de atención primaria y de promoción de la salud en comunidades mayoritariamente indígenas. A través de el diplomado se ha buscado: a) contribuir con el fortalecimiento de los grupos de salud popular, mediante la preparación de los promotores de nivel avanzado en procesos de educación formal; b) establecer mecanismos de acreditación-certificación de los conocimientos y experiencias acumulados por los promotores de salud.

2) Diplomado en Interculturalidad a partir de la lengua Maya-Tzeltal

Los análisis de la lengua fueron realizados a partir de discursos en esta lengua aplicados a temas específicos: educación, ecología y prácticas de derecho consuetudinario y derechos humanos. El objetivo central de este diplomado fue definir, a partir de esta lengua maya de Chiapas, relaciones culturales que definen pautas de vida y organización social. El diplomado se concibe como una estructura de investigación interdisciplinaria, ya que a través de la reflexión sobre la cultura se identifican temas de interés de diferentes disciplinas. Se ha impartido en dos ocasiones desde el inicio del programa.

3) Diplomado en Educación Comunitaria para el Desarrollo Humano Sustentable

El objetivo de este diplomado es fortalecer y consolidar las capacidades locales y regionales, de líderes comunitarios y de jóvenes técnicos, para la constitución y consolidación de organizaciones económicas con carácter autogestivo, incluyente y equitativo, basadas en el manejo sustentable de los recursos naturales. Así como formar recursos humanos que actúen como agentes promotores a escala local y regional, en la perspectiva del desarrollo humano sustentable.

A través del diplomado se busca facilitar el intercambio de experiencias en la creación de organizaciones económicas basadas en el manejo sustentable de los recursos naturales.

El diplomado se concibe como un espacio de creación de una comunidad de aprendizaje que ayude a la formación de recursos humanos locales y brinde la oportunidad de capacitación a líderes comunitarios que actuarán como dinamizadores de procesos sociales que combatan la pobreza extrema y promuevan acciones para el

desarrollo humano sustentable. Los participantes incluyen a líderes de organizaciones y técnicos comunitarios, así como a estudiantes de diferentes especialidades y niveles (licenciatura y maestría) que colaboran en los procesos de investigación y en la búsqueda de alternativas frente a los problemas considerados prioritarios. Este diplomado se ha impartido en tres ocasiones desde el inicio del programa.

4) Diplomado en Acción Social contra la Violencia y por la Defensa de Derechos

Su objetivo es promover, fortalecer y/o consolidar iniciativas colectivas locales y regionales orientadas a sensibilizar, dimensionar y enfrentar los problemas de violencia que se presentan en el ámbito intrafamiliar, comunitario, intercomunitario e intercultural, con énfasis en la violencia ejercida por las instituciones del Estado.

Por esta vía se busca colaborar en la formación de personas que asuman un papel de promoción e impulso de iniciativas, a diferente nivel y profundidad, con objeto de incidir en los espacios e instituciones donde se reproduce la violencia; mediante la generación de un proceso de reflexión colectiva en torno a los conceptos, contextos y factores que ayudan a comprender la violencia. El análisis de las posibilidades y limitaciones de las acciones contra la violencia hacen hincapié en el papel de los sistemas de salud, de educación y de justicia. El diplomado se concibe como una comunidad de aprendizaje a través de la cual intercambiar y conocer experiencias para enfrentar la violencia, con énfasis en aquellas iniciativas que son resultado de las iniciativas sociales.

Por esta vía se pretende generar y/o influir en nuevos enfoques y políticas públicas que amplíen la capacidad social para reconocer, dimensionar y enfrentar la violencia. La reflexión sobre el problema de la violencia se refiere especialmente al reconocimiento social del problema y su dimensión, y a las iniciativas y experiencias de acción social frente a la violencia. Este diplomado se ha impartido en dos ocasiones desde el inicio del programa.

Las complejidades de la colaboración intercultural en la generación y aplicación de conocimientos

En una sociedad multicultural, el tema de la convivencia y el diálogo constituyen bases fundamentales para avanzar en procesos de desarrollo humano sustentable. En un país como México, y como muchos otros, esta convivencia sólo será posible a partir de transformaciones profundas en las formas de relación entre las diferentes culturas que coexisten en él. Tal y como lo señala Bennani (2008), la convivencia multicultural en un contexto de transformación de las sociedades constituye un tema estratégico en el cual la educación superior tiene un papel fundamental que cumplir. Partimos de reconocer que en una sociedad como la mexicana, su carácter pluriétnico se expresa en formas de dominación que limitan las posibilidades de establecer un diálogo intercultural y de avanzar en la construcción de espacios. Sin embargo los movimientos sociales de los últimos años, y especialmente el zapatismo, han logrado empezar a cambiar los términos de referencia sobre estos problemas.

En la perspectiva del PIIDH, reconocemos la necesidad de enfrentar estos problemas desde una perspectiva centrada en los actores, poniendo en el centro los problemas del poder, de la democracia, de la participación social y de los derechos. Para ello se requiere la colaboración directa e indirecta con sectores de la población indígena a través de enfoques, metodología y prácticas diversas. Destacan las metodologías orientadas a facilitar a promotores y activistas bilingües la sistematización, valoración y aprovechamiento del conocimiento tradicional y la experiencia social en diversas áreas como salud, derechos humanos, equidad, educación, etc.

Problemática y posibilidades del diálogo intercultural

El trabajo se desarrolla en un marco de interculturalismo, además de un creciente pluralismo ideológico y religioso, lo cual se ve reflejado en diferentes tipos de disputas y conflictos entre actores o grupos sociales, que afectan particularmente a aquellos grupos que promueven cambios hacia relaciones menos desfavorables a través de procesos tan diversos como la autonomía, la educación, la construcción y expresión de ciudadanías.

El trabajo orientado a entender los procesos sociales con los propios actores indígenas, a través de los diplomados -por ejemplo-, es una forma de búsqueda para construir puentes interculturales desde la investigación-acción, que a la vez incidan en la práctica social de los diferentes grupos de interés participantes en este proceso, es decir, que influyan tanto en los indígenas como en los mestizos. Se requiere y se pretende no sólo una especie de deconstrucción de lo indígena o de interpretación de lo otro, sino avanzar en la comprensión mutua a través del diálogo y de la praxis. Frente a la dimensión de los problemas, se requieren propuestas que respondan a los problemas locales a la vez que incidan en las relaciones más amplias, partiendo de la iniciativa de los propios actores sociales para mejorar su capacidad de impulsar procesos de transformación con la colaboración de otros actores, incluyendo a los universitarios.

Destaca en este sentido la problemática para entablar un diálogo con las mujeres indígenas, particularmente cuando sus acciones y demandas cuestionan profundamente las relaciones existentes en múltiples niveles, desde el ámbito familiar y comunitario desde donde muchas veces se les niega el derecho a la equidad, mientras se justifica la exclusión y marginación de las que son objeto.

La realización de una investigación orientada hacia temas de este tipo plantea una serie de problemas de índole general, entre los que están:

- a) Los propios de la relación entre las prioridades y ritmos de la investigación (predominancia de la lógica de conocimiento) con las prioridades y ritmos de acción de los grupos sociales con los que se interactúa (predominancia de la lógica de acción).

- b) Los problemas propios de la diferencia cultural cuando, como en este caso, el trabajo se realiza con población indígena.
- c) Los problemas resultantes de la articulación entre diferentes áreas y tipos de conocimiento (disciplinario y tradicional) desde las que se enfrentan algunas dimensiones del complejo problema del desarrollo humano. Por una parte se plantea el problema de interacción de especialistas de diferentes disciplinas de las ciencias sociales, las ciencias naturales, las tecnológicas, etc., que enfrentan la problemática referida al recorte y abordaje de diferentes procesos o problemas y su articulación desde la perspectiva del desarrollo humano. Y por otra, se plantea la problemática referida a la aceptación y reconocimiento de otras formas de saber y conocer, así como del problema de hacer explícito este conocimiento a través de la participación social de diferente tipo.
- d) Los que se derivan de llevar a cabo investigación aplicada en un escenario de conflicto y de movilización social orientada al cambio de relaciones políticas, sociales y culturales, como el que ha caracterizado a los actores en las regiones donde se desarrolla el trabajo.

Al ser agentes externos a la comunidad, a la cooperativa o al colectivo, no nos reconocemos en las pautas culturales de los indígenas con quienes interactuamos. Algunos de los problemas del diálogo intercultural han sido abordados en varias tesis de maestría⁽¹⁵⁾, lo que ha permitido reflexionar sobre las alternativas para resolverlos.

Principales resultados obtenidos, obstáculos y desafíos a futuro

La vinculación del programa con diversidad de actores a través de los procesos de investigación, formación y servicio universitario, derivan en resultados a diferente escala y en diferentes plazos.

Experiencias y problemas en el desarrollo de tecnología adecuada

A lo largo de los años de existencia del programa, distintos participantes han generado diversos resultados y propuestas de diferente tipo y nivel. Sobre algunas de ellas existen publicaciones de los profesores, tesis y trabajos de grado de los estudiantes, y estudios técnicos realizados por los servidores sociales. Se ha hecho referencia a algunos de esos trabajos en este texto. Existe una diversidad de informes presentados por los estudiantes participantes, así como folletos y materiales diversos para apoyar procesos de capacitación sobre temas específicos. Existen también procedimientos y tecnologías desarrolladas en las diferentes áreas de trabajo del PIIDH, algu-

(15) Cornejo, Amaranta (2004) *Tejiendo historia. Análisis a través de la memoria de la re-configuración de identidad de género de las tejedoras de Jolom Mayetik*. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma Metropolitana, México.

nas de las cuales han llegado a nivel de prototipo probado por los propios destinatarios, varias de ellas con éxito.

En lo que se refiere a los prototipos diseñados, en muchos casos se ha llegado a elaborar y ensayar uno o varios prototipos para ser probados en campo. En este caso, la UAM es sólo un canal hacia el IMPI (Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial) para los investigadores y/o para los alumnos(as). Se les puede asesorar para la realización de trámites que se lleven a cabo en el IMPI para el registro de patentes, sin embargo es una práctica poco realizada, lo cual se explica principalmente porque aún en el caso de diseño de propuestas adecuadas a las condiciones locales, no han existido los recursos para ir más allá de la etapa de prueba de los prototipos. Por otra parte, el hecho de que los diseños que se desarrollan en el marco del PIIDH, y de todos los desarrollos que se llevan a cabo en la Universidad, sean propiedad de esta también, explica -si bien no justifica- el poco interés de continuar los desarrollos. Desde el inicio del proceso de diseño, los estudiantes firman una carta de compromiso en la que ceden la propiedad intelectual del proyecto a la institución.

Durante los últimos años, la UAM en colaboración con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ha reconocido el trabajo al servicio social universitario en dos categorías: investigación básica e investigación comunitaria. En varias ocasiones los participantes del PIIDH han recibido este reconocimiento por los aportes a la solución de problemas específicos. Entre los trabajos merecedores de este reconocimiento pueden mencionarse:

- a) El diseño de un equipo para apoyar el trabajo de niños con enfermedad motora orgánico cerebral.
- b) El trabajo de los alumnos de licenciaturas del área de salud, que desarrollaron sus actividades en Chiapas en una época de conflicto político religioso, en condiciones de hacinamiento producto del desplazamiento y con muchas limitaciones, a pesar de lo cual participaron en campañas de salud coordinando actividades entre sector gubernamental, Cruz Roja Internacional y organizaciones civiles, al mismo tiempo que desarrollaron perfiles epidemiológicos y de morbimortalidad de dicha comunidad.
- c) Un proyecto de Diseño Industrial realizado en colaboración con organizaciones de cafetaleros para el desarrollo de un prototipo para secado de café, aprovechando la energía solar en espacios reducidos, mejorando la calidad e higiene del producto.
- d) El trabajo realizado por estudiantes de Sociología en materia de acción social contra la violencia.

Muchos otros trabajos que no han sido premiados, han sido merecedores del reconocimiento de los propios destinatarios en las comunidades más aisladas.

Mejoramiento de la calidad de vida y/o beneficios obtenidos por la población

En procesos tan complejos como aquellos con los que se interactúa a través del programa, resultaría pretencioso asumir que los cambios o resultados obtenidos son atribuibles sólo a la presencia o colaboración de la Universidad. No obstante, lo que puede asegurarse es que esta presencia a través del programa, y específicamente de las actividades de investigación, formación y servicio universitarios, han permitido a diferentes actores cumplir con sus objetivos y mejorar la calidad de vida de la población. En apartados anteriores se ha hecho referencia a algunas de las actividades que se han desarrollado en los diferentes ejes de trabajo.

Los obstáculos encontrados

Algunos de problemas a los que se ha enfrentado el desarrollo del PIIDH derivan de las restricciones que impone el ámbito institucional, hasta los derivados del hecho de trabajar en una región en conflicto colaborando con actores sociales y políticos diversos.

La desconfianza que existe entre muchos actores sociales hacia las instituciones gubernamentales, y que es en gran medida resultado de la limitada respuesta institucional a las demandas sociales y muy especialmente del período de guerra de baja intensidad instrumentado por el gobierno mexicano contra el movimiento zapatista, principalmente durante el período 1994-2000, ha afectado el trabajo universitario. Fue ese el período más difícil para mantener las actividades universitarias, tanto por la presión que el Estado mexicano ejercía contra la población considerada zapatista como por los efectos que esto tenía en el trabajo universitario; inclusive, como parte de la estrategia gubernamental de control, se pretendió que la Universidad suspendiera su trabajo en el estado, muy especialmente lo que se hacía en materia de salud en colaboración con las comunidades que se encontraban en resistencia. A pesar de que algunas autoridades universitarias estaban de acuerdo en que se abandonara el trabajo en el estado, el apoyo de las máximas instancias de decisión y principalmente el compromiso cotidiano de profesores y estudiantes permitió que el trabajo se mantuviera durante ese difícil período.

Lo que no lograron las presiones políticas lo logró la limitación de recursos a la que el programa se ha enfrentado a lo largo de los años, principalmente las restricciones que se tienen para que los estudiantes en servicio social puedan obtener becas para realizar sus actividades en campo. Asimismo, el hecho de que el programa sólo recibió apoyo económico institucional durante los primeros tres años (1997-1999) y que desde entonces ha tenido que autofinanciarse a través de la búsqueda de financiamiento, limita las acciones en su extensión y continuidad.

Los procesos que se han vivido durante estos años en las regiones de trabajo donde ha operado el programa, nos han obligado a reflexionar sobre el significado, vigencia e implicaciones de muchas de nuestras ideas, convicciones y prácticas. A lo

largo de los años, a través de nuestra relación con los actores sociales, se han puesto a prueba múltiples aspectos, desde la validez y viabilidad de las propuestas técnicas desarrolladas, el impacto de las diferentes prácticas políticas y las ideas dominantes sobre el desarrollo, hasta la discusión sobre el proyecto de nación e inclusive sobre las implicaciones del proyecto civilizatorio de la modernidad.

A lo largo de estos años se ha puesto énfasis en establecer alianzas de largo plazo y estables con diferentes actores con los cuales existe interés y posibilidad de colaborar en iniciativas para el desarrollo humano sustentable. Estas alianzas, que como ya se mencionó se han establecido con organizaciones sociales, ONG e instituciones gubernamentales, han permitido disponer de ayuda de infraestructura, redes de apoyo, y recursos económicos y materiales para mantener el trabajo universitario de manera ininterrumpida. Esto nos ha permitido disponer de infraestructura que nos ha permitido tener una cobertura que muy difícilmente se hubiera logrado si el programa tuviera que cubrir todos los gastos asociados. Uno de los principales objetivos ha sido mantener los niveles de colaboración y la confianza con los diferentes interlocutores, lo cual en general se ha logrado.

A lo largo de los años de experiencia del programa se ha avanzado en la identificación de puntos de confluencia alrededor de prioridades diversas, y si bien no siempre se ha logrado hacer coincidir los ritmos sociales con los de la investigación, se han obtenido logros importantes que han permitido el trabajo con interlocutores diversos. La experiencia del programa es todavía más compleja, en la medida en que se pretende llevar a cabo conjuntamente con la acción y con la búsqueda de propuestas adecuadas para enfrentar situaciones sumamente difíciles, porque se hace desde la pretensión de que el conocimiento científico-tecnológico puede conjugarse con el conocimiento tradicional para ayudar no solamente a frenar y revertir los procesos derivados de un modelo de desarrollo excluyente y destructivo, sino de que puede servir para gestar modelos de desarrollo humano que permitan garantizar condiciones de vida dignas para los ahora excluidos y colaborar para que nuestra sociedad recupere la dignidad y la ética social.

Impacto del PIIDH en la UAM

El PIIDH significa un esfuerzo para integrar los intentos de generación de conocimiento adecuado, de formación a diferente nivel y del establecimiento de nuevas formas y prácticas de vinculación con la sociedad. Los pasos dados en este sentido por nuestra institución, si bien importantes, han sido limitados dado el carácter ambicioso de los objetivos y la complejidad de la situación a la que se refieren. Su importancia, y quizás su principal logro, está en la continuidad del trabajo con los sectores sociales a quienes se orienta el trabajo, y con ello los aprendizajes que los diferentes participantes hemos logrado.

El desarrollo del programa de investigación a lo largo de estos años, ha significado un serio reto académico y también social, en lo que se refiere a cómo hacer frente a necesidades muy amplias sin convertir a la investigación en acciones centradas en el corto plazo, útiles pero que no corresponde a nuestra institución llevar a cabo. Un reto

que tiene que ver con los diferentes ritmos: los existentes entre las necesidades, las demandas y aún la emergencia social y la reflexión propia de la investigación.

Al interior de la UAM, puede decirse que el principal impacto del programa es que ha servido para mostrar que nuestra universidad puede cumplir con sus funciones sustantivas colaborando en la solución de problemas de interés no sólo nacional sino global.

El principal resultado se puede medir con la capacidad de muchos de sus profesores y estudiantes de diferente nivel para hacer uso de sus conocimientos, pero lo que es más importante: de su compromiso; para colaborar en la búsqueda de alternativas para enfrentar algunos de los problemas más complejos a los que nos enfrentamos no sólo como universidad sino como sociedad. Desde los egresados de Medicina que en su práctica médica en colaboración con las comunidades, ONG y organizaciones, han logrado resultados importantes en materia de salud comunitaria y que se expresan en niveles de cobertura y disminución de niveles de mortalidad materno-infantil, pero que resultan también en el mantenimiento de una perspectiva ética frente a los procesos de salud - enfermedad; hasta los estudiantes de carreras de ciencias sociales, que han colaborado en la aplicación de metodologías participativas para acompañar iniciativas sociales contra la violencia. La formación de nuestros estudiantes ha sido puesta a prueba por la complejidad de los problemas a los que se enfrentan, y a lo largo de estos años han salido bien librados y, con ellos, el papel social de nuestra universidad.

Quizás el mayor impacto que se puede referir es el de haber tenido la capacidad de mantener un compromiso universitario, aún en las condiciones más difíciles de los últimos años de la década de los noventa, donde la respuesta de estudiantes, profesores participantes y autoridades universitarias mostró que la Universidad estaba dispuesta a continuar con su compromiso en los términos establecidos por el Colegio Académico y a apelar a la autonomía universitaria para continuar colaborando con la población indígena de las comunidades más aisladas de Chiapas en la búsqueda de alternativas frente a sus problemas.

Lecciones del PIIDH. Recomendaciones de políticas y acciones

La experiencia nos demuestra que el desarrollo de modelos de vinculación de la universidad con la sociedad, que permitan enfrentar los retos para avanzar en el desarrollo humano sustentable, requiere de la participación activa de los sujetos y actores sociales involucrados en la búsqueda de cambios. Para esto se requiere un enfoque que no sólo signifique la coincidencia de diferentes disciplinas en el desarrollo del trabajo, sino la interacción con los actores en la definición del objeto de estudio, de las formas de investigación y de la interpretación de los procesos; lo que le da a la investigación un carácter tanto intercultural como interdisciplinario. Interculturalidad e interdisciplinaridad constituyen elementos fundamentales en el proceso de genera-

ción de conocimientos y prácticas adecuadas para colaborar en el complejo proceso del desarrollo humano.

Para eso se requiere que la relación entre la universidad y la sociedad se redefina con una perspectiva crítica sobre los objetivos y las formas del trabajo universitario. Se trata no sólo de que las preguntas de investigación se hagan con una perspectiva que rompa con la disciplina, sino que los mismos objetivos o métodos de investigación se modifiquen a partir de la interacción con otras disciplinas y con otras formas de conocimiento.

En la experiencia de trabajo interdisciplinario y en la reflexión sobre este se han abordado diversas preguntas, pertinentes en el marco de un programa de investigación que se piensa interdisciplinario; que pretende combinar intereses, necesidades y experiencias individuales diversas con otras de tipo colectivo; a través del cual se relacionan perspectivas disciplinarias diversas con prácticas de diferente tipo; y donde se requieren conocimientos de muy diversa índole.

Se requiere seguir avanzando en el desarrollo de metodologías orientadas a posibilitar y facilitar la colaboración con diferentes actores sociales. El punto de partida del trabajo a escala local y regional debe ser el reconocimiento de los problemas y procesos complejos frente a los cuales se busca actuar en la búsqueda de alternativas de diferente tipo. Estos problemas tienen que ver con acciones tomadas por diferentes sectores de la sociedad con formas de participación distintas. En este sentido, la relación y colaboración con los movimientos sociales y los procesos orientados hacia la garantía y equidad en el ejercicio de los derechos, son fundamentales para avanzar en el desarrollo humano.

Esta colaboración se enfrenta a diversos problemas, especialmente a los que derivan de la problemática de llevar a cabo investigación aplicada en un escenario de conflicto y de movilización social orientada al cambio de relaciones políticas, sociales y culturales, como al que se ha enfrentado nuestro trabajo.

EL PIIDH se propuso desde sus orígenes vincular la investigación a la formación y el servicio, basado en la colaboración clara y continua con comunidades, organizaciones sociales, organismos no gubernamentales e instituciones de gobierno que coincidan con los objetivos generales del programa.

Un problema central es cómo mantener la relación constante de la universidad con diversos procesos sociales y productivos. Esto se logra en gran medida a través del servicio social universitario. Sin embargo, las prácticas dominantes del servicio y las condiciones en que este se desarrolla, tienden a convertirlo en una actividad aislada e individual. Uno de los retos más importante cuando, como en el caso del programa, se trabaja con poblaciones locales, es mantener la continuidad de las acciones rompiendo con el aislamiento. Ello se logra mediante la participación de los estudiantes en procesos como los diplomados a los que nos hemos referido, y mediante esquemas que permitan el seguimiento de las actividades de los estudiantes por parte de los profesores investigadores que les apoyen con su experiencia.

En los últimos años hemos vivido la acentuación de los procesos de globalización y el cuestionamiento del papel actual de las instituciones de educación superior (IES) públicas. La crisis actual y sus efectos obliga a pensar sobre el significado y las características que debe tener la vinculación en este contexto. Lo que se aprecia en términos generales en materia de vinculación, es la coexistencia y competencia de diferentes modelos expresados en las propuestas de diversos actores que buscan utilizar esa vinculación para fines diferentes.

Están, por una parte, las experiencias que pueden denominarse de corte asistencial y filantrópico, incluyendo algunas intervenciones realizadas con una perspectiva de corte empresarial, donde destaca la idea de ayudar o -en el mejor de los casos- de realizar acciones para satisfacer necesidades de una población que es considerada receptora pasiva de las acciones.

En el otro extremo están las experiencias, como la del PIIDH, que ponen énfasis en el desarrollo de una colaboración basada en la participación local, orientada a promover cambios en las relaciones técnicas, económicas, políticas y sociales. Este modelo generalmente es impulsado desde algunas instituciones de educación superior en colaboración con sectores de la sociedad civil que promueven acciones en la perspectiva de lograr el reconocimiento de derechos y responsabilidades entre los destinatarios de las acciones y entre los propios estudiantes participantes.

Ambos modelos corresponden a diferentes perspectivas sobre la sociedad, sobre cómo enfrentar sus problemas, sobre las responsabilidades y sobre las agendas políticas. Mientras el primer enfoque corresponde a la perspectiva que asume al mercado como regulador de la vida social, el segundo expresa una perspectiva de cambio social en la tradición de las universidades más progresistas de la región. Las diferencias de enfoque y de objetivos se expresan también en las metodologías de vinculación e intervención promovidas, y se reflejan tanto en los objetivos de aprendizaje de los estudiantes involucrados como en el papel que tienen los destinatarios.

El desarrollo futuro de estos modelos y el predominio de uno u otro, dependerá por una parte de las capacidades de las IES para establecer programas de vinculación en colaboración con los sectores con menores niveles de desarrollo humano, pero también de las características del contexto social y político más general donde se ubican estas experiencias.

El gran reto futuro está en la posibilidad de que los procesos de vinculación universitaria sean parte de una agenda orientada a enfrentar los problemas más serios de nuestras sociedades, acentuados ahora por la crisis global, entre los que destacan: la desigualdad y la exclusión; el deterioro ambiental y la pérdida acelerada de recursos naturales; la restricción de los derechos ciudadanos y políticos, así como el incumplimiento de los derechos sociales, económicos y culturales para amplios sectores de la población; o la desigual distribución de los recursos, el poder y el conocimiento.

Aun en un contexto tan desfavorable, la experiencia del PIIDH nos muestra que es posible promover modelos de vinculación a través de los cuales la universidad

amplíe su colaboración en la búsqueda de alternativas frente a los problemas de nuestra sociedad.

Otro de los retos a los que se enfrenta un trabajo de este tipo, es el de cómo vincular el trabajo local, concreto, con las perspectivas regionales, nacionales e inclusive globales. Se requiere desarrollar metodologías que por una parte se apoyen en la amplia experiencia latinoamericana, pero también aprovechen las ventajas del cambio tecnológico y de la sociedad de la información para potenciar las capacidades científicas de las IES, con énfasis en la ampliación del vínculo con los sectores históricamente excluidos.

En ese sentido, es necesaria la articulación de la investigación, la formación y el servicio para establecer nuevos modelos de vinculación con diversas experiencias, movimientos sociales e iniciativas, en la búsqueda de alternativas frente a algunos de los problemas más severos de nuestras sociedades. Asimismo, se requieren propuestas pedagógicas que sirvan para desarrollar las capacidades de los estudiantes con una perspectiva ética y con el compromiso social como base de su práctica profesional, colaborando con los sectores excluidos en la búsqueda de alternativas. En este marco se inscribe el debate latinoamericano actual sobre el carácter de la vinculación de la universidad con la sociedad.

Referencias Bibliográficas

- Bennani Aziza (2008) La contribución de la educación superior a la convivencia multicultural; retos presentes y futuros. En Global University Network for Innovation, *La Educación Superior en el mundo. Educación Superior: Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social*. España: Global University Network for Innovation y Mundi-Prensa.
- Brigadas Internacionales de Paz (2008) *Defensoras y defensores de derechos humanos en el estado de Guerrero*. México: Brigadas Internacionales de Paz.
- HRW - Human Rights Watch (1997) *Deberes incumplidos: Responsabilidad oficial por violencia rural en México*. New York: Human Rights Watch. Disponible en: www.hrw.org/spanish/informes/1997/deberes.html
- PNUD - Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2000) *Informe sobre desarrollo humano 2000*. Madrid, Barcelona, México: Ediciones Mundi-Prensa. También disponible en: http://www.aidh.org/ViolDE/pdf_e/ch0.pdf

FORTALECIMIENTO DE LA CALIDAD DE VIDA DE COMUNIDADES INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES, A TRAVÉS DE PROCESOS DE INTERVENCIÓN FORMATIVA [COLOMBIA]

Francisco Hincapié Zapata (*)

*¡Yo soy el Negro Lorenzo!
Negro del Tuy, negro, negro.
Noche con alma. Tambor
Dormido bajo mi pecho.
Dormido bajo mi pecho
Tengo un dolor de candelas,
Corazón rojo por dentro,
Corazón negro por fuera.
Corazón negro por fuera
Corazón sombra del blanco,
Si tengo rebelde el pelo
Tengo rebeldes las manos...*

*(Apartes del corrido del negro Lorenzo,
de Miguel Otero Silva, Venezuela, 1908)*

(*) Coordinador encargado de los Posgrados de Educación a Distancia en la Fundación Universitaria del Área Andina Seccional Pereira; fhincapie@funandi.edu.co

(-) Hincapié Zapata, Francisco (2009) Fortalecimiento de la Calidad de Vida de Comunidades Indígenas y Afrodescendientes, a través de Procesos de Intervención Formativa. En Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), págs: 143-162

La Fundación Universitaria del Área Andina: una institución universitaria con sentido plural

Fundación Universitaria del Área Andina es una institución universitaria de carácter privado, reconocida como tal mediante la Resolución 22.215 del 9 de diciembre de 1983 emanada por el Ministerio de Educación Nacional con autonomía académica, administrativa y financiera y que se rige por los mandatos constitucionales del país. Su sede principal se encuentra establecida en Santa Fe de Bogotá, cuenta con seccionales en Pereira (eje cafetero colombiano, departamento de Risaralda), Valledupar (región Caribe colombiana, departamento del César) y posee nodos regionales en todo el territorio nacional para su significativa cobertura a través de procesos de educación a distancia.

El eje cafetero es una región caracterizada por la mixtura humana y cultural, producto de construcciones sociales e históricas derivadas de procesos de migración surgidos de la concentración sobre propiedad privada, la tierra y los medios de producción en las regiones antioqueña y cundiboyacense durante la segunda mitad del siglo XIX. En este panorama de búsqueda de oportunidades para el desarrollo, en un contexto de dinámicas complejas por el desarraigo y frente a los retos y necesidades de satisfacer las condiciones de desarrollo productivo, se ubica la ciudad de Pereira como un punto de encuentro, desarrollo comercial e industrial que se ha expandido vertiginosamente, con tasas de crecimiento poblacional cercanas al 7% y de migración cercanas al 21% en los últimos años⁽¹⁾.

La Fundación Universitaria del Área Andina Seccional Pereira inició actividades académicas en 1994. En el año 2000 se inicia el desarrollo de actividades orientadas a implementar la educación a distancia como oportunidad de formación. En el año 2002 se crea la Dirección Seccional de Educación a Distancia con el propósito de darle vía libre a la operacionalización de un modelo basado en la flexibilidad, la movilidad y las posibilidades de democratización de la educación superior, con una respuesta oportuna de la institución a los requerimientos de los estudiantes.

Concepción de comunidad académica plural

En términos de la experiencia acumulada en los 25 años de crecimiento, la Andina es, a modo de metáfora, un arca de Noé, en la cual caben todas las expresiones de la diversidad humana, social y cultural como formas de construcción de relaciones. Institucionalmente, la Fundación pretende avanzar en el proceso de formación integral de toda la comunidad universitaria, considerando a cada uno de sus integrantes como persona, como un ser individual y pleno de potencialidades, en razón de lo cual se trabaja para que reciba una formación que incluya las áreas de ciencias básicas,

(1) Departamento Nacional de Estadísticas DANE (2007) Documento de referencia elaborado por el Departamento Administrativo Nacional, Dirección de Metodología y Producción Estadística. En él se presentan las cifras de desplazamientos migratorios hacia la ciudad de Pereira, Agosto de 2007.

ciencias humanísticas e investigación, junto con el saber específico, es decir, se deben trabajar todas las dimensiones del ser humano. Esto direcciona el concepto de formación integral hacia la generación de impactos en lo humano, desde todos los programas que se desarrollen en diversos niveles así como en las distintas modalidades de estudio.

La consideración de la persona como un ser individual implica la aceptación de una *comunidad institucional plural*, espacio apropiado para el cultivo de diversos saberes, los ejercicios interdisciplinarios⁽²⁾ y los avances académicos y administrativos contextualizados en el mundo actual y coherentes con los intereses de la Fundación.

En congruencia con lo anterior, se considera clave la formación y fortalecimiento del espíritu investigativo como medio por excelencia para promover el avance en los ámbitos científico y tecnológico dentro de los cuales se han movido sus intereses académicos en el transcurso de su vida institucional.

Conocimiento y espacios para la diversidad cultural

Los procesos de formación de estudiantes abordados por la Fundación en su seccional Pereira, vienen siendo pensados bajo la óptica de contextualizar la dinámica universitaria en la realidad regional y global, tomando como punto de partida la complejidad de las configuraciones sociales, su riqueza cultural y sus posibilidades de ser, desde escalas de valores marcadas por la racionalidad del mercado, las coordenadas de la globalización y el encuentro con el pasado como fuente de una identidad difusa.

En el planteamiento anterior se destaca el acercamiento a las comunidades y la intención de aportar al desarrollo nacional y regional. Desde sus inicios, tal como se expresa en el mismo nombre de la institución, el marco de trabajo de la Fundación ha rebasado los límites del país para situarse en un contexto de más amplitud que permite dar mayor pertinencia a las acciones que se proponen desde su naturaleza como institución tecnológica –en un inicio– y como institución universitaria en la actualidad. La institución universitaria está presente en Estados Unidos, Argentina y Chile, a través de convenios de cooperación y prácticas con diversas instituciones entre las cuales sobresalen la Universidad de Artes y Ciencias Sociales de Chile (ARCIS) de Chile y la Universidad Tecnológica Metropolitana del Estado de Chile (UTEM), con las cuales se viene trabajando en el desarrollo de programas académicos. En consecuencia, este aporte se ofrece desde la formación profesional y desde la formación tecnológica, esta última, base firme de la experiencia institucional, cultivada durante sus primeros 15 años de vida académica y aún más pertinente en las condiciones socioeconómicas actuales del país.

(2) Para efectos de este documento, se entiende la interdisciplinariedad como el «diálogo de saberes en torno al estudio de un objeto determinado. Hace énfasis en el proceso e interrelaciones de las disciplinas y el saber compartido o reconstruido para beneficio mutuo» (Gómez y Gómez, 1997: 50).

En el desarrollo de la misión institucional, y específicamente desde la Dirección Seccional de Educación a Distancia, la Fundación Universitaria del Área Andina ha intervenido desde el año 2006 y hasta la fecha con programas de especialización y pregrado en regiones geográficas apartadas donde las posibilidades de acceso al conocimiento se hacen complejas debido a factores como el acceso de actores educativos, la dinámica del desarrollo local y los contextos propios de la violencia y el conflicto armado colombiano.

Estas intervenciones, concebidas inicialmente como mecanismo de democratización de la educación, configuran un escenario de crecimiento institucional, hacen un aporte al cumplimiento de metas en número de estudiantes y cobertura de nuestra área de influencia. Adicionalmente, se posicionan como la oportunidad para generar aprendizajes significativos en grupos afrodescendientes, indígenas y comunidades desplazadas por la violencia sociopolítica y común que afecta al país.

Nuqui, Condoto, Tadó y Bagado en el Departamento del Chocó; Mistrató en Risaralda; Ituango en Antioquia y Maicao en la Guajira colombiana; son los lugares donde se pone en escena una intervención académica orientada a fortalecer los procesos de formación de docentes y se integra la universidad a la riqueza sociocultural y a la diversidad, como puerta de entrada a la validación del conocimiento y la experiencia colectiva.

Intervención en contexto: conocimiento, experiencia y relaciones

Llegar a diversos lugares, alejados, marginados y marcados por el conflicto armado, con los programas de Especialización en Informática y Telemática y Técnico Profesional en Sistemas, constituye una experiencia de formación de capital social, entendiendo este concepto desde la perspectiva de la experiencia personal y la forma en que los valores «se presentan en el plano individual, fortaleciendo la capacidad personal para relacionarse mediante redes de contactos sociales que se fundamentan en expectativas de reciprocidad y comportamiento confiable que, en conjunto, mejoran la eficiencia individual» (Coleman, 1988; citado por UNIMET, 2006: 2). Esta intencionalidad, hecha realidad desde la intervención humanista de un equipo de tutores estructurado para responder a las exigencias de la gente ubicada en territorios geográficamente diferentes y con dificultades de infraestructura vial, pero caracterizados por su diversidad natural, social y cultural, ha mostrado resultados coherentes con las exigencias de una sociedad que transita de lo rural a lo urbano y que, por las imposiciones propias del modelo globalizador, se obliga a cambiar las coordenadas del desarrollo e incorporar lenguajes y prácticas que garanticen la conservación de la cultura y los valores, a pesar del avasallante ritmo de cambio que impone la sociedad actual.

El uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones en contextos educativos y culturales tan complejos, nos deja lecciones de importante observancia

en la vida académica e impactos valiosos en la cotidianidad de las comunidades. Esta síntesis quiere dejar evidencia de los alcances que ha dejado la intervención de la universidad como institución en su recorrido por grupos indígenas, afrodescendientes y comunidades desplazadas.

Vale la pena anotar que en todos los procesos de intervención formativa planteados por la Fundación, se exige a los estudiantes el desarrollo de productos académicos que den cuenta de resultados concretos, en los cuales exista una articulación entre conocimiento y práctica, entre conocimiento y realidad, como forma de incorporar a la academia a la resolución de problemas específicos en contextos concretos. Para el caso de la experiencia presentada, se les solicitó a los estudiantes el diseño de proyectos aplicativos con usos verificables en situaciones concretas de ámbitos educativos y se comprobó su efectiva utilidad como herramientas de comunicación educativa y cultural.

Diversidad cultural y grupos humanos

Los productos académicos (trabajos de grado) de los indígenas que desarrollaron su proceso formativo en la alianza CERES⁽³⁾ Mistrató – Fundación Universitaria del Área Andina y en los municipios de Maicao en la Guajira, y Supía y Riosucio en Caldas, dan cuenta de una experiencia de aprendizaje intercultural que se refleja en la construcción colectiva de aplicativos web con componentes multimediales que, a modo de experiencias formativas, facilitan la comunicación y comprensión del lenguaje como base de la acción social.

Los afrodescendientes, con el desarrollo de proyectos asociados a la lectoescritura, a la enseñanza de las matemáticas en contextos rurales o al aprendizaje de las ciencias naturales en el sur del Chocó, así como el diseño de aplicativos web para la difusión de la diversidad biológica en plantas medicinales, constituyen expresiones coherentes con los fines de la proyección social institucional.

Lugares de intervención y caracterización de actores

Los indígenas *Emberá Chamí*, intervenidos como comunidad desde los procesos formativos institucionales, en su mayoría se encuentran ubicados en la región del Alto Río San Juan, en los municipios Pueblo Rico y Mistrató, ubicados en el departamento de Risaralda; y en los municipios Supía y Riosucio, en el departamento de Caldas.

Su población es de aproximadamente 5.500 habitantes. Sin embargo, en la actualidad presentan serios problemas identitarios y de conservación de la tradición, dado el marcado impacto del choque cultural y de la sociedad de consumo.

(3) Los CERES son Centros Regionales de Educación Superior, un programa del Ministerio de Educación Nacional en alianza con gobernaciones departamentales, alcaldías municipales e instituciones de educación superior que tienen como eje central aumentar su cobertura con programas pertinentes, de carácter técnico y tecnológico y uso de apoyos mediados por herramientas infovirtuales.

Una mirada a la historia permite afirmar que los *Chamí* comparten la historia colonial y de marginación propia de los grupos de la familia lingüística *emberá*, quienes -caracterizados por su continua resistencia a los conflictos sociales- huyeron hacia las selvas y se adaptaron a ellas como uno solo, como lo relata el mito de *Karagavi*. En el proceso de asentamiento en su actual territorio, han estado en permanente contacto con poblaciones mestizas y afrocolombianas con las que comparten su área de ocupación, así como con otros actores de la sociedad mayoritaria que han configurado la dinámica social y económica de sus asentamientos.

Durante las últimas décadas han enfrentado el problema de la reducción considerable de sus territorios debido a la expansión de la frontera agrícola y el deterioro de sus suelos. Estos fenómenos han propiciado transformaciones en su patrón de residencia y explotación del medio ambiente.

La comunidad indígena *Wayú* es un amplio y significativo grupo indígena que habita la Península de la Guajira, al norte de Colombia y noroeste de Venezuela, sobre el Mar Caribe. Es una región con un clima cálido, seco e inhóspito, bañada por los ríos Ranchería (Colombia) y El Limón (Venezuela).

Según los censos realizados por el Departamento Nacional de Planeación, la población *Wayú* está constituida por 144.003 personas que representan el 20.5% de la población indígena nacional y constituyen el 48% de la población de la Península de la Guajira. Ocupan un área de 1.080.336 hectáreas, localizadas en el resguardo de la Alta y Media Guajira y ocho resguardos más ubicados en el sur del departamento y la reserva de Carraipía.

Los *Wayú* no se distribuyen de manera uniforme en su territorio tradicional. La intervención de la Fundación Universitaria del Área Andina se ha concentrado en zonas de alta densidad de población guajira, pues nuestros estudiantes pertenecen fundamentalmente a los municipios de Maicao, Rioacha y Manaure.

Culturalmente poseen una escala de valoración distinta si los comparamos con comunidades mestizas, sus patrones de comportamiento son diferentes en la concepción del mundo de la vida, en la relación con la naturaleza, en el desarrollo de sus formas de enseñar y aprender, y en su estructura de relacionamiento. Tiene otras formas de apropiación de la comunicación y las relaciones de poder, que son el resultado de siglos de construcción de tejido social y redes de relaciones tan complejas como la apropiación misma que hacen del paisaje y de su adaptación para vivir en el desierto.

Los *Wayú* se refieren a sí mismos simplemente como *wayú*. Usan el término *Kusina* para denominar a otros grupos indígenas y el término *Alijuna* para designar al blanco y, más generalmente, a toda persona que no sea *Wayú*. Los indígenas rechazan la interpretación de *Wayú* como indio. Prefieren traducir *Wayú* por persona o gente, mientras traducen *Alijuna* como «civilizado» y *Kusina* como «indio» (Vergara, 1987).

Objetivos e ideas que orientan la experiencia

Sentido teleológico de la propuesta

La propuesta formativa en relación con los actores involucrados, encuentra que buena parte del problema de intervención en actividades formativas con indígenas y afrodescendientes, tanto en componentes asociados a la tecnología como al mercadeo, está directamente relacionado con la lógica de abordaje y desarrollo de actividades partiendo del reconocimiento que los sujetos hacen de su propia realidad, de sus percepciones y aspiraciones. En tal sentido, solamente es coherente el trabajo de la Fundación Universitaria del Área Andina en tanto se dirija a moldear la acción institucional a la lógica comunitaria, sin sacrificar las condiciones mínimas de calidad en lo académico.

Uno de los retos concretos está puesto en comprender las lógicas de los grupos en función de lo que es calidad de vida en ámbitos académicos, entendiendo

[...] la calidad de las condiciones de vida de una persona, como la satisfacción experimentada por la persona con dichas condiciones vitales, como la combinación de componentes objetivos y subjetivos, es decir, Calidad de Vida definida como la calidad de las condiciones de vida de una persona junto a la satisfacción que ésta experimenta, y, por último, como la combinación de las condiciones de vida y la satisfacción personal ponderadas por la escala de valores, aspiraciones y expectativas personales, no obstante, se estarían omitiendo aspectos que intervienen directamente con la forma de interpretar o no las situaciones como positivas o no, es decir, aspectos que influyen la escala de valores y las expectativas de la[s] personas: la cultura. (Palacios, et. al., s/f: s/n)

En términos objetivos, el desarrollo de la experiencia ha estado encaminado a:

- a) La Formación de la población para el mejoramiento de las técnicas de producción y comercialización de sus productos autóctonos, para lo cual se ha trabajado en función de:
 - Fortalecer y proyectar a la comunidad *Embera* a través del posicionamiento de sus productos artesanales en mercados globales, a partir de la creación y desarrollo de marca cultural que promueva un mercadeo social responsable.
 - Capacitar en procesos productivos y creativos a las mujeres *Embera*, brindándoles una formación que genere un mejor desarrollo productivo y competitivo de la comunidad.
 - Posicionar la marca a través de la creación de líneas de diseño innovadoras en las cuales se muestre en detalle el trabajo artesanal que realizan las mujeres *Embera* y se ofrezcan valores agregados al cliente por medio de un producto de excelente calidad.

- Vincular a la comunidad *Embera* en los gremios nacionales e internacionales de la confección, para la generación de nuevos puestos de trabajo, negocios y proyectos.
- b) Formación de poblaciones indígenas y afrodescendientes a través de los programas de especialización en informática y telemática y técnico profesional en sistemas, lo cual ha implicado desarrollos orientados a:
- Capacitar comunidades indígenas en el uso y aprovechamiento de recursos informáticos, de acuerdo con las condiciones y características de su propia cultura y su escala de valores.
 - Dinamizar procesos de comunicación y fortalecimiento de procesos de transmisión de la tradición oral y los saberes populares, a través del uso de herramientas informáticas.
 - Crear con los indígenas herramientas para el desarrollo de procesos educativos y cátedras especializadas.
 - Desarrollar herramientas para el fortalecimiento de los procesos de comunicación intercultural.

Principales actividades desarrolladas

Las actividades desarrolladas en el componente de formación de la población para el mejoramiento de las técnicas de producción y comercialización de sus productos autóctonos han estado enmarcadas en un contexto de acompañamiento a la dinámica del desarrollo comunitario de los indígenas, y la comprensión de que su proceso productivo es radicalmente diferente del planteado por los mercados occidentales, pues sus formas de organización articuladas a los clanes familiares y los resguardos como escenario político y económico imponen lógicas de mercado diferentes. En ese sentido, llama la atención la ejecución de las siguientes acciones:

- a) Creación y desarrollo de marca a partir de acompañamiento y asesoría sobre mercadeo social responsable.
- b) Diseño de un plan de mercadeo para la comercialización de productos donde se aprecie la alianza estratégica entre la tradición cultural «Embera», las instituciones del sector público y la Facultad de Administración, Mercadeo y Diseño de la Fundación Universitaria del Área Andina.
- c) Caracterización y conocimiento de la población: determinación, dentro de la comunidad, de la cantidad de mujeres con habilidades y destrezas dispuestas a participar y hacer parte del proyecto.
- d) Capacitación de 20 personas de la comunidad *Emberá Chami* en Programación Industrial de Colecciones.

- e) Creación de una guía didáctica ilustrada de apoyo al proceso de comercialización nacional e internacional, que evidencien el trabajo artesanal ancestral de esta cultura.
- f) Muestra de colecciones en Eje Moda.
- g) Diseño de estrategias de exportación en las cuales se trabaje un portafolio de servicios, políticas de ventas, perfil de mercados intencionales, determinación de costos de exportación y capacitación para la participación en ferias internacionales. Esta actividad se complementa con un plan de mercadeo estratégico y planificación comercial.

En el caso de los indígenas y los afrodescendientes, se han logrado ejecutar actividades asociadas al componente de formación a través de los programas de especialización en informática y telemática, y técnico profesional en sistemas:

- a) Implementación de un proceso tutorial de aprendizaje de la informática con indígenas de los municipios Mistrató (Risaralda), Riosucio y Supia (Caldas) y Maicao (Guajira).
- b) Asignación de tutores de la zona, con reconocimiento de la población indígena.
- c) Desarrollo de siete proyectos educativos en instituciones que benefician a la población indígena en los municipios intervenidos.
- d) Diseño de siete aplicativos informáticos para fines educativos, con usos prácticos e implementados en instituciones educativas que benefician a la población indígena.

Colaboración intercultural en la producción y aplicación de conocimientos

Tanto en el caso de la intervención con los indígenas como en la experiencia con afrodescendientes, se han obtenido resultados asociados al uso de las herramientas informáticas como eje articulador de procesos de globalización y comunicación, que bajo la óptica de la Universidad representa un escenario de reconocimiento cultural, validación de saberes y prácticas donde la cultura, producto del mestizaje, valore la idiosincrasia nativa y sus formas de ser, vivir y comunicar la concepción que portan del mundo de la vida.

La comunicación intercultural como valor agregado del paso de los indígenas *Emberá Chamí* de Mistrató por la Especialización en Informática y Telemática, el diseño y uso de herramientas didácticas desarrolladas por los *Wayú*, la aplicación de herramientas multimediales para la difusión de prácticas de lugar asociadas a la salud de los afrodescendientes o para la enseñanza de diversas áreas del conocimiento, no

modifica su escala de valores culturales ni los resultados de sus construcciones históricas, los cuales los constituyen como sujetos portadores de saberes populares fundamentales en el desarrollo de investigaciones sociales de alta significancia. Al contrario, hace aportes para la comprensión del lenguaje y las representaciones mentales que ellos tienen de un mundo compartido e integrado por lógicas compuestas de valores, formas de vida y experiencias educativas.

Muchos de los trabajos presentados desde esta experiencia de interculturalidad, algunos de ellos publicados en la página web de la Fundación Universitaria (<http://www.funandi.edu.co/interior.php?idmn=6&idsmn=33&fl=198>), son el resultado de un proceso de investigación aplicada que durante varios años han ejecutado estudiantes de diversas cohortes, que inmersos en sus comunidades se implican en su propio desarrollo y en la dinámica de reflexionar y sistematizar conocimientos y saberes populares.

En el caso de los aplicativos, llama la atención el significativo valor que las comunidades le dan al «*saber cómo aprendemos*», como reflexión-acción sobre las formas de conocer el mundo de la vida que los rodea y las implicaciones que tiene la transmisión de dicho conocimiento.

Esta mirada de la comunicación como acción y como proceso intercultural, con impacto en las relaciones humanas, es coherente con la perspectiva habermasiana en tres direcciones (Habermas, 1987):

- a) La sustitución del concepto ontológico de mundo por una perspectiva conceptual más amplia, donde se plantea en términos teóricos la articulación de la relación entre los dos pares conceptuales: el mundo como lugar de acción y el mundo de la vida como espacio de interpretación de las representaciones sociales del contexto. Axiológicamente, la escala de valores culturales compartida por una comunidad es la que forma el mundo de la vida como un hecho histórico en el que se encuentran en su individualidad los actores de la comunidad. Lo que llamamos mundo de la vida constituye un escenario de la acción comunicativa. «En este sentido, la teoría popperiana del Mundo, explica cómo los contenidos semánticos de la cultura y los objetos simbólicos pueden concebirse como algo en el mundo y distinguirse como objetos de nivel superior, de los eventos físicos (observables) y de los eventos mentales (vivenciables)» (Sáez, 2000: s/n).
- b) La construcción de un concepto de saber cultural asociado a la diferenciación de experiencias sociales diversas y válidas de acuerdo con el contexto sociohistórico, que sustituye las versiones homogeneizantes de cultura y el espíritu universal que ha generado en la tradición occidental un desconocimiento de la validez antropológica de las prácticas de lugar como expresión comprensiva del mundo de la vida.
- c) La teoría habermasiana sostiene que sólo desde la constitución de un sistema de referencia que los participantes suponen en común en los procesos de comuni-

cación es posible comprender el actuar humano y, por lo tanto, el mundo de la vida. «Con este sistema de referencia los participantes determinan sobre qué es posible en general entenderse» (Habermas, 1987; citado por Sáez, 2000: s/n).

En términos de calidad de vida, se plantean dos escenarios que deberán ser desarrollados con mayor suficiencia: por un lado, los resultados de las intervenciones con indígenas (en el componente de mercadeo y en el componente formativo); y por otro lado, las intervenciones con afrodescendientes generan significativas posibilidades para que nuestra sociedad *occidentalizada* comprenda e interprete con mayor suficiencia las coordenadas del desarrollo en comunidades marginadas y discriminadas, así como para lograr una mayor posibilidad real de inserción social a partir de esa comprensión.

En términos de colaboración intercultural se ponen en juego saberes y experiencias como formas de comunicación y como base empírica para la producción de nuevos conocimientos, así como para el desarrollo de metodologías que permitan a los sujetos en formación el acceso al conocimiento. Esto implica cosas tan importantes como la comprensión de las concepciones de enseñanza y aprendizaje que portan indígenas y afrodescendientes, que siendo diferentes a las explicitadas por comunidades mestizas son muy significativas en el reconocimiento de derechos y prácticas, pues se constituyen en la base para la comunicación intercultural.

Probablemente en el saber de comunidades indígenas y afrodescendientes encontremos respuestas a las búsquedas de la cultura occidental (fruto del mestizaje) sobre aspectos relativos a la salud, a la resiliencia y a eso que hoy se llama *desarrollo sostenible* en ámbitos académicos, y que para ellos no es nada distinto que el respeto por la tierra y el agua como madre de todos. Leer sus trabajos, interpretarlos y valorarlos es aportar a la sociedad formas de comprensión de un mundo que para las universidades resulta un tanto enigmático y otro tanto desconocido, pero que es la fuente de códigos y coordenadas de comunicación en las que lograremos construir convivencia en la diferencia.

En una perspectiva conservadora de lo educativo, y particularmente desde el componente ingenieril, podría pensarse que el desarrollo de una especialización en informática y telemática o de un programa de técnico profesional en sistemas, implica la construcción de proyectos con una mirada tecno-científica, rigurosos en lo académico, descontextualizados de lo social y comprometidos con lo tecnológico como solución universal a problemas derivados de la lógica globalizante. Sin embargo, el contexto de las comunidades intervenidas en el sur del departamento del Chocó pone sobre el terreno de la discusión académica un conjunto de reflexiones teórico-prácticas derivadas de la pertinencia del acto educativo, de la conciencia del docente afrodescendiente y su capacidad de apropiar tecnologías informáticas en coherencia con su potencialidad y la de estudiantes ligados a instituciones educativas de esta región geográfica.

La Fundación Universitaria del Área Andina interviene una realidad marcada por el impacto de la violencia y la discriminación, actuando bajo una perspectiva de

proyección social y resultados cualitativos de procesos pedagógicos, entendidos desde lo que al inicio de este artículo llamamos formación de capital social. Las acciones formativas desarrolladas en torno a las cohortes abiertas en el sur del departamento del Chocó (Condoto, Tadó y Nuquí), se orientan a tres fines esenciales (*VAC-PSE-006 de 2004, 2004*):

- a) La convivencia y paz, abordadas desde la noción de conflicto como elemento de aprendizaje en diferentes contextos, planteando la negociación y la concertación desde el consenso y disenso para la convivencia pacífica y la cultura de la no violencia.
- b) La participación y responsabilidad democrática como competencia asociada al uso de mecanismos de participación ciudadana y socialización, expresada en formas autonómicas para la toma de decisiones de carácter social, político y moral.
- c) Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias como expresión de inclusión democrática y respeto por la diversidad de formas de ser, sentir y pensar el desarrollo humano.

El desarrollo de proyectos asociados a la lectoescritura, a la enseñanza de las matemáticas en contextos rurales o al aprendizaje de las ciencias naturales en el sur del Chocó, así como el diseño de aplicativos web para la difusión de la diversidad biológica en plantas medicinales, constituyen expresiones coherentes con los fines de la proyección social institucional.

La convivencia y la paz como reflejo de una búsqueda socializante que, desde el acto educativo, contribuya a convertir la clase en un espacio para el encuentro y la valoración del otro como parte de la experiencia social; la participación como preparación para el ejercicio de la autonomía y la transformación de la realidad desde el acto educativo; y, finalmente, la pluralidad y diversidad cultural como resultados de un sincretismo cultural que sintetiza el potencial de lo humano como una construcción sistémica, donde la totalidad es superior a la suma de las partes.

A modo de síntesis, se han encontrado impactos en la modificación de dos escenarios históricos de la realidad del sur del Chocó, que en compañía de docentes y estudiantes constituyen una experiencia de fortalecimiento del hoy llamado tejido social:

- a) La realidad de la pobreza y la exclusión que hoy afecta a las negritudes se expresa en estudios de expertos en ciencias sociales, según los cuales cerca del 90% de los afrodescendientes viven bajo la línea de pobreza y con niveles muy bajos de participación real en los escenarios del desarrollo local (UNHCR, 2008). La intervención institucional pretende empoderar y lo ha logrado desde el componente proyectivo de los programas académicos implementados.

- b) La abolición de la esclavitud ni el contexto constitucional del 91, enmarcado en la lógica de derechos y deberes, resolvieron ni atenuaron la marginalidad como práctica social y las consecuencias de siglos de invisibilidad social ante los sectores sociales, ubicando la base social como parte de los permanentemente excluidos y, por tanto, sujetos ausentes del acceso a las tecnologías de la información y las comunicaciones. La intervención institucional ha entregado herramientas para participar en la gestión del conocimiento y lo ha logrado desde la implementación de los proyectos en las instituciones educativas.

Como dificultad de las intervenciones, llama la atención la complejidad del proceso comunicativo, dadas las diferencias de concepciones del mundo, de expresiones verbalizantes y de coordenadas implícitas del desarrollo, las cuales se reflejan en el bajo nivel de formalidad en el cumplimiento de procesos y procedimientos institucionales, que por la dinámica propia de los procesos de educación a distancia han tenido que ser adaptados para garantizar avances y resultados.

Principales resultados obtenidos, obstáculos y desafíos a futuro

Resultados obtenidos en el componente de formación de la población para el mejoramiento de las técnicas de producción y comercialización de sus productos autóctonos

Este componente presentó resultados significativos en términos de posicionamiento de productos artesanales de la comunidad en el contexto local, regional y de cara a los mercados nacionales. En tal sentido, llama la atención el desarrollo de competencias de la población a través de la capacitación para la productividad y la creatividad de las mujeres *Embera*, brindando una formación que genere un mejor desarrollo en términos de competitividad y beneficios económicos y sociales.

Un elemento de importante significación ha sido el reconocimiento de la población en relación con los productos artesanales, el posicionamiento la marca a través de la creación de líneas de diseño innovadoras del trabajo artesanal y el desarrollo de estrategias de comercialización del producto que permitan la competitividad en los mercados.

Resultados obtenidos en el componente de formación de poblaciones indígenas a través del programa de especialización en informática y telemática

En este caso sobresalen dos conjuntos de logros, unos implícitos y otros explícitos:

1) Logros implícitos

- a) Fortalecimiento de relaciones comunitarias y capacidad de producción de reflexiones sobre la vida social y educativa, como producto comunicativo e

intercultural, lo cual puede interpretarse bajo la óptica de lo que anteriormente llamamos «formación de capital social».

- b) Reconocimiento de la Fundación Universitaria del Área Andina como institución en la que es posible formarse desde el lugar de vida de la comunidad.
- c) Se puso en evidencia que para las comunidades, en especial para los indígenas, es más importante un proceso de calidad y con resultados concretos, que un proceso en el que se les «regalan las cosas» pero no se ve el producto final.

2) Logros Explícitos

En relación con el proceso, llama la atención que los graduados continúan trabajando en su dinámica formativa y de desarrollo del perfil en las comunidades a las que pertenecen. Los 25 graduados siguen en sus comunidades, utilizando los aplicativos y haciendo desarrollos significativos en sus lugares de trabajo.

- a) Diseño y desarrollo de un Software Educativo para enseñanza del *Wayuunaiki* en la Institución Educativa N° 3, sede Santa Catalina de Siena. Autoras: María Remedios Lubo Pushaina y Malvis Pérez Gómez.
- b) Voces Ancestrales y Presentes de la cultura *Wayú* para la interculturalidad en la Escuela Indígena de Promoción Social, Madre Laura, sede de la Institución Educativa Número Siete, jornada mañana, de la ciudad de Maicao, a través de una página web. Autoras: Aracelis Alarcón Castaño y Nidia Torres Núñez.
- c) Diseño de un sitio web encaminado a despertar el interés por el estudio de la literatura *Wayú* en la Comunidad Educativa N°4, sede San José del Municipio de Maicao. Autores: Pablo Roberto Ariza Iguarán y Victoria Elena Pana Ponce.
- d) Aplicación de la Informática en el rescate de los Relatos *Wayuu*. Autoras: María Otilia Castaño Gómez, Luz Marina Pacheco Arrieta y Laura Margarita Aristizabal Jánica.
- e) Diseño e implementación de un software edumático para motivar el proceso lectoescritural a través de los mitos y leyendas de la región en los estudiantes del grado quinto de la institución educativa Riosucio. Autoras: Alba Rocío Ramírez Vanegas y Luz Marina Díaz Morales.
- f) Diseño y utilización de un diccionario *emberá catio* - español como herramienta de comunicación intercultural (construcción colectiva de 12 indígenas).
- g) Diseño de una cátedra carnavalera en el municipio de Riosucio Caldas.

Aprovechamiento de la experiencia del componente de formación de poblaciones indígenas a través del programa de especialización en informática y telemática con fines de docencia/aprendizaje

- a) Cinco grupos de especialización graduados o en proceso de titulación en la Especialización en Informática y Telemática.
- b) Un grupo de Técnico Profesional en Sistemas en operación en Nuquí, Pacífico colombiano.
- c) Diez docentes vinculados a la Especialización en Informática y Telemática.
- d) Seis indígenas participando actualmente. Veinticinco indígenas en proceso de grado y graduados.
- e) 31 estudiantes vinculados a la experiencia desde el inicio del proceso.

Publicaciones

- a) Hincapié Z, Francisco (2008) La Etnoeducación como experiencia de proyección social y el aporte a la formación de capital social: una mirada desde la Dirección Seccional de Educación a Distancia - Zona. *Revista de Ciencias Sociales y Humanas* 5: 90-95 (Fundación Universitaria del Área Andina, Colombia).
- b) Hincapié Z, Francisco y Mauricio Moreno C. (2008) Nuquí: hacia una proyección social donde se intervenga y se fortalezca el desarrollo del ecoturismo en la región - Zona. *Revista de Ciencias Sociales y Humanas* 5: 96-98 (Fundación Universitaria del Área Andina, Colombia).
- c) Diccionario Katio – Castellano, disponible en: http://www.funandi.edu.co/funandi/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=51&tmpl=component&format=raw&Itemid=271&lang=es
- d) Diseño de Web encaminada al estudio y difusión de la literatura *Wayuu*: http://www.funandi.edu.co/funandi/index.php?option=com_docman&Itemid=271&lang=es
- e) Voces Ancestrales de la Cultura Wayuú, disponible en: http://www.funandi.edu.co/funandi/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=45&Itemid=271&lang=es
- f) Web Rescate de Relatos *Wayuu*, disponible en: http://www.funandi.edu.co/funandi/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=44&Itemid=271&lang=es

Mejoramiento de la calidad de vida

En términos de calidad de vida, los resultados de la experiencia se plantean en tres direcciones concretas. Por un lado, la visibilización de actores sociales convencionalmente marginados y que se integran a la dinámica del desarrollo social a través de la educación como diálogo de saberes, prácticas y experiencias en las que la universidad como institución formalmente constituida y que representa el principio de «civilidad», se convierte en mediadora y facilitadora de dinámicas dialógicas que hasta el momento no han sido desarrolladas con suficiencia y equidad. En segunda instancia, el concepto de calidad de vida asociado a la calidad en el proceso educativo pone de relieve que los resultados de la intervención de la universidad, tanto en el campo del mercadeo como de los sistemas, evidencia que la dinámica de aprendizaje de estas comunidades es diferente y, por lo tanto, construir aplicativos o metodologías para abordar el saber desde su lógica constituye un espacio para la transformación social. En tercer lugar, la capacidad comunicativa de las comunidades crece en tanto pueden conocer elementos de la sociedad globalizada sin modificar sus coordenadas de desarrollo, pero interpelando las formas de aproximación desde prácticas y discursos que sean más coherentes con las características interculturales de las regiones geográficas intervenidas.

Impacto de la experiencia en la Fundación Universitaria del Área Andina

Una mirada en perspectiva de las tendencias actuales en educación, y específicamente de los procesos de educación a distancia, deja ver cómo el escenario educativo viene privilegiando las oportunidades formativas para el desarrollo de competencias laborales y empresariales dinamizadoras de iniciativas y procesos creativos que articulan lo académico, lo vivencial y lo productivo. Sin embargo, la Fundación Universitaria del Área Andina viene interviniendo zonas de alta diversidad cultural, lo que obliga a replantear muchas de las lógicas procedimentales y administrativas de la Universidad, sin detrimento de los alcances formales que el proceso de registro académico de la experiencia debe preservar.

Los programas de la Fundación pretenden fortalecer y desarrollar competencias investigativas en los estudiantes, partiendo de lineamientos propuestos por la Universidad. En este caso, hemos logrado avanzar en el entendimiento de la investigación como el proceso de producción social de conocimiento útil en contexto, máxime cuando la lógica del trabajo con indígenas y afrodescendientes pone la investigación en un lugar muy particular: la vida de las comunidades y la construcción de aplicativos y soluciones para mejorar su vida en colectivo.

La Fundación Universitaria del Área Andina entiende a las comunidades indígenas y afrodescendientes desde la óptica de comunidades con las cuales se debe intervenir:

- a) Con tutores que conozcan el contexto y las realidades particulares de las comunidades.
- b) Generando procesos académicos que no aumenten los niveles de marginalidad, es decir, no regalar nada; pues por la experiencia particular de la Fundación con las comunidades intervenidas, se pone en evidencia que cuando ellas mismas son agentes de su desarrollo, canalizan sus esfuerzos hacia mejores resultados y obtienen un mayor sentido de logro.
- c) Como experiencia de colaboración intercultural se ha logrado comprobar en la práctica la puesta en funcionamiento y la operación de los aplicativos diseñados por los grupos indígenas y afrodescendientes.

Recomendaciones

Una mirada desde el Estado

- a) En el caso de la aproximación a las instituciones gubernamentales, es evidente la desarticulación de la acción desde diferentes sectores del Estado, por lo cual es pertinente que desde las instituciones de los sectores social y educativo se pueda articular con mayor suficiencia y eficiencia la implementación de programas que incorporen la formación en tecnología, logrando aplicaciones en contexto y avanzando hacia el mejoramiento de la calidad de vida de indígenas y afrodescendientes sin menoscabar su identidad y escala de valores. En tal sentido, es importante que las instituciones encargadas del fomento de la educación superior puedan avanzar en el fortalecimiento y estímulo de la dinámica de intervención de las universidades con modalidades a distancia en zonas de difícil acceso, que garanticen la democratización de la educación en función de las comunidades históricamente marginadas.
- b) Igualmente es importante que se pueda dar continuidad a procesos de intervención de instituciones universitarias con experiencia en procesos de trabajo intercultural, a fin de garantizar mejores resultados en términos de visibilización de actores sociales, fortalecimiento de la calidad académica y mejoramiento de la calidad de vida.

Las instituciones de educación superior y las representaciones sociales de las comunidades intervenidas

- a) Tal como se plantea en los objetivos, buena parte del problema de intervención en actividades formativas con indígenas y afrodescendientes, tanto en componentes asociados a la tecnología como al mercadeo, está relacionado a la lógica de realización de las actividades; lo cual permite recomendar a las instituciones de educación superior, en función de la experiencia de la Fundación Universitaria del Área Andina, la asignación de tutores con un amplio conocimiento del

contexto, de las comunidades y su realidad sociocultural y educativa. Esto permite que se puedan estructurar planes de intervención pensando en el proceso de desarrollo local, y en la dinámica de relacionamiento de los actores del desarrollo desde su representación del mundo de la interacción y la producción de resultados desde el abordaje de situaciones problemáticas para las comunidades.

- b) Las instituciones de educación superior (IES) han concentrado sus acciones en las grandes ciudades o en zonas de confluencia. No obstante, en nuestro contexto regional son pocas las ofertas de educación superior que llegan a zonas marginadas y distantes en las cuales existen significativas concentraciones de indígenas y afrodescendientes, por lo cual es importante que las IES trabajen en función de aumentar la oferta institucional de programas académicos dirigidos a grupos culturalmente particulares.

Referencias Bibliográficas

- Coleman, James (1988) Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology* 99 (Supplement): 95-120 (Chicago Journals, Universidad de Chicago, Chicago).
- Gómez Serrano, Consuelo y Gómez Serrano Hernando (1997) *Modernización y Modernidad de los programas de Pregrado en Enfermería, ACOFAEN – ICFES 1996-1997*. Santa Fe de Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Enfermería e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Habermas, Jürgen (1987) *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Palacios, Daniela; Cecilia Castro y Daniela Reygadas (2004) Calidad de vida: una perspectiva individual. Trabajo publicado en Monografias.com. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos15/calidad-de-vida/calidad-de-vida.shtml> [Fecha de consulta: 10/06/2009].
- Sáez, Emilio (1999) Cibersociología. *Revista EMPIRIA* 2 (Revista de Metodología de Ciencias, Universidad de la Rioja, La Rioja). Disponible en: <http://apolo.uji.es/Emilio/ciber/1.3.html> [Fecha de consulta: 10/06/2008].
- UNHCR - The United Nations Refugee Agency (2008) 2007 Global Trends: Refugees, Asylum-seekers, Returnees, Internally Displaced and Stateless Persons: Documento sobre tendencias globales 2007 del Centro de Monitoreo de Desplazamiento Interno, con el auspicio de la Alta Comisaría de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR). Versión electrónica en: <http://www.mediosparalapaz.org/index.php?idcategoria=3016> [Fecha de consulta: 27/06/2008]
- UNIMET - Universidad Metropolitana de Venezuela (2006) *Vademécum del Capital Social*. Documento en versión electrónica disponible en: <http://www.unimet.edu.ve/capital-social/capital-social.html> [Fecha de consulta: 22/12/2006].

VAC-PSE-006 de 2004 - Vicerrectoría Académica y Centro de Proyección Social y Egresados (2004) *Documento VAC-PSE-006 de 2004, Política Institucional de Proyección Social: Transversalización de la Proyección Social en los Procesos Curriculares*. Santa Fe de Bogotá: Centro de Proyección Social y Egresados de la Fundación Universitaria del Área Andina.

Vergara, G. Otto (1987) *Introducción a la Colombia Amerindia*, Instituto Colombiano de Antropología. Santa Fe de Bogotá: Editorial Presencia.

UNIVERSIDAD COMUNITARIA DE SAN LUIS POTOSÍ [MÉXICO]

Salvador Silva Carrillo (*)

Presentación

La Universidad Comunitaria de San Luis Potosí (UCSLP) es un organismo descentralizado del Poder Ejecutivo del Gobierno del Estado Libre y Soberano de San Luis Potosí, sectorizado en la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado, de interés público, dotado de personalidad jurídica y patrimonio propio constituido por un sistema de Colegios de Educación Superior (CES), imparte nueve programas de estudio con grado de licenciatura y uno de Técnico Superior Universitario en el sistema escolarizado. Su inicio de actividades se dio en el ciclo escolar 2008-2009 con 1.115 alumnos, 132 docentes y 640 egresados.

El estado de San Luis Potosí se ubica en la región norte-centro del territorio nacional, cuenta con una extensión territorial de 63.068 km², es el décimoquinto estado por extensión de la República Mexicana y presenta una diversidad de mosaicos culturales y socioeconómicos. En él se ubican cuatro grandes regiones naturales: Centro, Altiplano, Media y Huasteca, que a su vez se subdividen en microrregiones.

La UCSLP cuenta con diez CES, ubicados en Altiplano Este y Altiplano Centro, en los municipios de Matehuala y Charcas respectivamente; en la región Media Este, en Cárdenas; en Media Oeste, en Cerritos; los CES de Tamazunchale y Tampacán en Huasteca Sur; Tancanhuitz en Huasteca Centro; Tamuín y Ciudad Valles en Huasteca Norte; y Villa de Reyes en la zona Centro Sur. A cada uno de ellos acuden alumnos de las comunidades y municipios de su área de influencia.

(*) Rector de la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí (UCSLP); salsilca@hotmail.com

(-) Silva Carrillo, Salvador (2009) Universidad Comunitaria de San Luis Potosí. En Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), págs.:163-182.

En el año 2000 San Luis Potosí contaba con 2.299.360 habitantes, el Sistema Urbano Estatal (SUE) ubica 68 centros de población igual o mayor a 2.500 habitantes distribuidos en los 58 municipios del estado de San Luis Potosí. En el período 2001-2005 la tasa promedio de crecimiento fue 7,3%. Así, por microrregiones, la región Centro tuvo la mayor tasa de crecimiento demográfico, de 12.5%, y junto con las microrregiones Huasteca Centro, Altiplano Este y Altiplano Centro tiene una tasa de crecimiento urbano mayor que el promedio estatal. Las microrregiones que menor crecimiento tuvieron fueron la Huasteca Sur con un 4,79%; Altiplano Oeste con 3,72%; la Media Este y la Centro Sur con 1,35% cada una. En cuanto a la micro región Huasteca Norte, tuvo una tasa de crecimiento de 6,19% y la Media Oeste de 5,67%; también por debajo del promedio estatal.

La economía del estado es predominantemente de servicios, aunque tiene un componente importante de actividades primarias. El PIB estatal de 2004 clasificado por sectores económicos está constituido en 59,9% por comercio y servicios; en segundo término destacan las actividades de manufactura, con 24,1% del total; en tercer lugar la agricultura, con 6,5%; en cuarto y quinto lugares se ubican los sectores de construcción y electricidad, gas y agua, con 6,5% y 1,4% respectivamente; y, por último, la minería con 1,9%. La mayor parte del PIB (74%) se genera en la zona Centro del estado, donde se encuentra cerca del 45% de la población, de manera que 26% del PIB corresponde a las otras zonas de la entidad. A medida que se desagregan los indicadores, surgen diferencias aún más importantes: mientras que la zona Centro muestra un PIB per cápita muy similar al nacional, el Altiplano presenta un ingreso per cápita 67% inferior al promedio del país; y en las zonas Media y Huasteca son 75% y 71% inferiores, respectivamente.

La zona Centro, conformada por 11 municipios, es la más poblada del estado, con cerca de 1.057.706 habitantes -46% del total- y una densidad poblacional de 123 habitantes/km². La zona Media del estado comprende 12 municipios y cuenta con 252.930 habitantes y una densidad poblacional de 21 habitantes/km². La zona Altiplano, localizada al noroeste del estado, se integra con 15 municipios; su número de habitantes es 298.917 -13% del total-, con una densidad poblacional de 11 habitantes/km². La zona Huasteca, localizada en la parte este del estado, está constituida por 20 municipios y cuenta con 661.704 habitantes, 39% del total estatal, con una densidad poblacional de 60 habitantes/km².

La región Centro es esencialmente industrial, comercial y de servicios. Las actividades relacionadas con el comercio, turismo y servicios se concentran en esta región, que tiene un PIB per cápita de \$112.332, resaltando en forma desproporcionada del resto del estado, dejando entrever una fuerte concentración de las actividades productivas. El municipio de Villa de Reyes, que forma parte de esta región, cuenta con un CES.

La región Altiplano es una región árida y semiárida de escasos recursos, cuya actividad económica incluye la minería, el comercio y en menor escala la actividad manufacturera. Charcas y Matehuala pertenecen a esta región y cada uno cuenta con un CES.

La región Media es agrícola. Cárdenas y Cerritos pertenecen a esta región y también cuentan con un CES. El Municipio de Santa Catarina, principal asentamiento del grupo étnico *Xi'Ói* con niveles de desarrollo y bienestar sumamente precarios, pertenece a esta región.

La región Huasteca se localiza al extremo oriental del estado y en ella se concentra la mayor parte de la población indígena perteneciente a los grupos *tének* y *náhuatl*. Sus principales centros urbanos son Ciudad Valles, Tancanhuitz, Tamazunchale, Tampacán y Tamuín. Todos ellos cuentan con un CES.

Para el período 2000-2005, se redujo el número de comunidades con población de 1 a 99 habitantes, lo que indica la reversión del proceso de dispersión poblacional en la zona rural, reduciéndose su porcentaje respecto a la población total del estado, lo que manifiesta un incremento de la población urbana. Así, para el año 2005 casi el 63% de las personas habitaban en zonas urbanas. Sin embargo, en la entidad existen más de 6.500 poblaciones pequeñas con una gran dispersión geográfica.

La entidad cuenta con 325.253 indígenas. Los tres grupos étnicos predominantes son el *Tének* o Huastecos, con una población de 99.460 habitantes; el *Náhuatl* con 120.984 en la región Huasteca; y los *Xi'Ói* o Pames, con 8.454 hablantes de lengua indígena (HLI) en la zona Media. Además de la presencia intermitente de los *Wixarika* o huicholes, quienes peregrinan a la zona Altiplano del estado por motivos rituales.

La población indígena se concentra en 23 municipios con asentamientos dispersos, distribuidos en 1.700 localidades agrupadas en 441 comunidades de las tres etnias. Los CES donde la UCSLP atiende población indígena son Tamazunchale, Tampacán, Tancanhuitz, Ciudad Valles, Tamuín y Cárdenas. Los indígenas habitan en pequeñas localidades rurales dispersas en las estribaciones de la Sierra Madre Oriental y en gran proporción hablan solamente su lengua. Conservan sus formas tradicionales de organización social y diversas manifestaciones culturales. Su economía es fundamentalmente agrícola de subsistencia y es común la venta de artesanías.

Los ingresos de la población rural a la que van dirigidos los esfuerzos de la Universidad tienen el siguiente comportamiento: el salario mínimo en el país hasta el año 2008 fue de aproximadamente 115 dólares mensuales; de la población atendida, el 20% de las familias no percibe ningún salario, alrededor de 32% de las familias perciben menos de un salario mínimo mensual, el 27,04% de las familias perciben de uno a menos de dos salarios mínimos y 14% perciben más de dos salarios mínimos. Las principales actividades de la población en la región Huasteca son 63,9% del sector primario, primordialmente agrícola; 13,8% del sector secundario (industrial); y 22,3% del sector terciario o de servicios. En la región Media 60,4% de las actividades corresponden al sector primario, 12,1% al sector secundario y 27,5 al sector terciario. Y en la región Altiplano 46,8% se ubica en el sector primario; 26,1% en el secundario y 27,1% en el terciario.

El promedio de atención a la salud de los habitantes del estado es variable respecto de las regiones, pero en todos los casos es menor al 77% aproximado de aten-

ción en la ciudad capital. En los municipios de la región Altiplano es de 61%, en la región Media es de 37%, en la región de la Huasteca Norte es de 54%; en la Huasteca Sur es de hasta 30%; y en la Huasteca Centro es de 40%. Estos porcentajes son menores en la población étnica y rural. La población étnica vive en condiciones de gran marginación. Aunque se ha avanzado en la solución del analfabetismo y servicios como energía eléctrica y caminos, queda un gran rezago por atender en salud, agua potable y drenaje, y no existen condiciones para el desarrollo de proyectos productivos; la transmisión de usos, tradiciones, lengua, cultura y modos de organización de las etnias y grupos rurales marginados sólo se da en el seno de las familias por transmisión oral, por lo que poco a poco se pierden.

Origen, fundamento, objetivos generales y los cuatro ejes rectores que plantea la Universidad para el desarrollo

La Universidad Comunitaria inició sus actividades en el año 2001 como una institución que emerge para la atención de las necesidades de educación superior demandada por la sociedad, de las comunidades étnicas y de las regiones rurales del estado. Nace con un enfoque intercultural que busca emprender un proceso de reconocimiento del valor de las lenguas y la cultura de los pueblos étnicos y rurales marginados, interpretando este concepto como el respeto de las tradiciones, usos y costumbres de distintas culturas coexistentes en una comunidad, sin la transposición de una cultura sobre la otra y privilegiando el reconocimiento de los valores de los distintos grupos sociales.

Los mínimos comunes de identidad (filosóficos, organizativos y metodológicos) que han propiciado y sostienen el modelo de Universidad Comunitaria son: interés por una mayor justicia social y atención preferencial a grupos y organizaciones que procuran a sectores desasistidos de la población; apreciar la cultura propia y la identidad nacional; respeto por la naturaleza y compromiso a favor del desarrollo sustentable; impulsar el cambio social, la democracia y la modernización; conciencia acerca de la noción de co-responsabilidad social, lo cual supone participar con el Estado en la cobertura de los servicios y atención a los problemas de la población; propiciar una visión compartida acerca del interés público como espacio de confluencia de los distintos sectores de la sociedad.

Las metas principales que la UCSLP se ha fijado son: proporcionar oportunidades asequibles de educación superior de calidad; promover el crecimiento económico regional y nacional; propiciar el desarrollo empresarial en la comunidad y mejorar la calidad de vida de los habitantes de la zona de influencia donde se ubican los CES.

Para cumplir su misión y su visión, y al mismo tiempo alcanzar las metas que se ha fijado, la Universidad impartirá la educación superior en sus distintos niveles y modalidades a la población de las diferentes zonas marginadas en el estado, promoviendo la difusión de la investigación y desarrollo comunitario, tecnológico, científico y humanístico que contribuyan a impulsar, diversificar y equilibrar el desarrollo

regional y estatal, así como el respeto y fomento de la interculturalidad entre las comunidades organizadas del estado, atendiendo a los estudiantes y buscando disminuir las inequidades en congruencia con los cuatro ejes rectores que dan sustento a la Universidad: salud, identidad jurídica de la población, desarrollo económico regional y educación intercultural.

Eje de la salud: el Programa Académico de Salud Comunitaria

Objetivos que orientan el programa, su fundamento y puesta en marcha del Programa Académico de Técnico Superior Universitario (T.S.U.) en Salud Comunitaria

El programa académico de TSU en Salud Comunitaria es una disciplina científica y humana que procura la salud de los individuos, familias y comunidades, tanto de las zonas urbanas como de las zonas rurales, y que logra este objetivo mediante la promoción de la salud, la educación para la salud y la prevención de enfermedades durante el primer contacto o en el primer nivel de atención, en colaboración con un equipo interdisciplinario donde se incluyen los saberes tradicionales de los pueblos originarios.

El concepto de salud que se asume es el declarado por la Organización Mundial de la Salud (OMS): el completo bienestar físico, mental y social, y no sólo la ausencia de enfermedad o dolencia.

Las Declaraciones de Alma Ata (1978), de Ottawa (1986), de Yakarta (1997) y la Ministerial de México: «De las ideas a la acción» (2000), justifican las acciones emprendidas, así, actualmente la Promoción de la Salud es parte importante del Sistema Nacional de Salud.

Como un conjunto de actividades, la Atención Primaria en Salud (APS) incluye la educación sanitaria, provisión de alimentos, nutrición adecuada, salubridad del agua, saneamiento básico, cuidado materno infantil, inmunizaciones, prevención y control de las enfermedades endémicas, tratamiento básico y abastecimiento de fármacos.

En nivel operativo, el esfuerzo para la ampliación de la cobertura se inició con la capacitación de personas residentes en las comunidades para funcionar como encargadas de las casas de salud, parteras empíricas, visitadoras domiciliarias y médicos tradicionales con el objeto de lograr la eficacia y el acceso a los programas de atención médica básica. Junto con estos cambios, se impulsó la formación de los recursos humanos en salud a través de la integración de planes de estudio con los contenidos más específicos de la APS.

Así, en el año 2001, la UCSLP puso en marcha el Programa Académico de T.S.U. en Salud Comunitaria. Su plan de estudios consta de ocho semestres y comprende cincuenta programas de asignatura; tiene como objetivo general formar profesionales con capacidad de análisis crítico y propositivo de la realidad social y econó-

mica del entorno, teniendo como fin una vocación hacia la sociedad y a la atención de los problemas de salud en la comunidad, destacando la atención en los niveles de prevención, promoción de la salud, protección específica, diagnóstico y tratamiento oportuno.

El perfil de ingreso requerido para las tres generaciones que cursaron el Programa ha sido contar con bachillerato general y poseer vocación para la carrera del área de la salud. El perfil de egreso pretende que el Técnico Superior Universitario en Salud Comunitaria tenga la capacidad de resolver la problemática de salud de la población y la responsabilidad que corresponda mediante acciones y estrategias de promoción, prevención, curación y rehabilitación con respeto a los usos y costumbres de la región y en concordancia con los programas oficiales de salud.

De esta manera el programa de estudios suma un total de 3.312 horas con docente y 3.312 horas independientes, con un total de 434 créditos en materias y 20 créditos más por concepto de servicio social. Cuando se sometió el plan de estudios al escrutinio de la Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos en Salud para la emisión de la Opinión Técnica, las materias cuya inclusión generó más asombro y cuestionamiento en la Medicina alópata fueron: Medicina tradicional I y II; estancia comunitaria I, II, III y IV; lenguas indígenas I y II; e Ingeniería sanitaria y herbolaria I y II.

El Programa de T.S.U. se implementó en el año 2001 en dos CES: Tamazunchale, con 21 inscritos y Tancanhuitz con 27 jóvenes, entre los que se destacó gran participación de la población originaria del estado (*náhuatl* y *tének*). En el año 2002 se tuvo una nueva inscripción en estos CES: 8 estudiantes en Tancanhuitz y 24 en Tamazunchale. Para el año 2003 se incorporó en la promoción el CES de Charcas, por lo que se contó con inscripción en tres CES: 10 en Tancanhuitz, 26 en Tamazunchale y 16 en Charcas.

La planta docente, conformada por catedráticos egresados de las facultades de Medicina alópata y homeópata, reforzada con profesionales de otras disciplinas como la Enfermería, Ingeniería, Sociología y Administración, entre otras, se vio favorecida al rescatar -con el auxilio de las organizaciones de médicos tradicionales- algunos de los conocimientos originarios de las comunidades y la posterior búsqueda de su aspecto científico como lo conocemos, mediante la ubicación del ingrediente activo; así como revisando los documentos sobre Medicina tradicional mexicana publicados por el Instituto Mexicano del Seguro Social.

Algunas de las premisas básicas en interculturalidad son el conocimiento y reconocimiento del otro, es por ello que la UCSLP privilegió desde su origen el intercambio de saberes, usos y costumbres entre los diferentes actores que inciden sobre una misma temática. En primera instancia se lograron reuniones con alumnos de la carrera de T.S.U. en Salud Comunitaria y médicos tradicionales, donde se compartieron conocimientos y experiencias; lo que a la postre derivó en la instalación de jardines botánicos en los CES de Tamazunchale y Tancanhuitz.

A la par de su formación profesional, los estudiantes asistían a reuniones de capacitación impartidas por la Secretaría de Salud del Estado a través de distintas dependencias como el Consejo Estatal de Población, la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y la Coordinación Estatal para la Atención de los Pueblos Indios, entre otras.

Con las experiencias mencionadas logramos la realización del Primer Encuentro de la Medicina Tradicional, celebrado el 1 de mayo 2005 en el atrio de la iglesia de Tancanhuitz, donde participaron 96 médicos tradicionales de las etnias *náhuatl* y *tének* y 35 estudiantes de T.S.U. en Salud Comunitaria. En el año 2006 se realizó el Primer Encuentro de la Medicina Tradicional y la Medicina Alópata, con la participación de 136 médicos tradicionales, 18 alumnos de la facultad de medicina de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, con asiento en la ciudad capital del estado, y 17 estudiantes de la UCSLP.

Las asimetrías entre la Medicina tradicional mexicana y la Medicina alópata cuando ambas se encuentran, provocan un choque cultural que requiere un interlocutor como puente de diálogo, rol que tomó el estudiante de la UCSLP gracias a la confianza con los médicos tradicionales y al entendimiento con los estudiantes de la facultad de Medicina.

En el año 2007 se logró la realización del 2° Encuentro de la Medicina Tradicional y la Medicina Alópata, con mayor participación de actores y un mejor entendimiento y comprensión entre ambas cosmovisiones.

De esta manera nos dimos cuenta de que los jóvenes de la UCSLP interactúan en dos cosmovisiones que comprenden perfectamente, aplicando el principio de homeostasis en su acepción más amplia: estar en perfecta armonía con uno mismo, pero también con el entorno, reconociendo los alcances y limitaciones de la Medicina tradicional y los de la Medicina alópata.

En la materia de Medicina tradicional se llegaron a elaborar medicamentos con base en las plantas de la región, los cuales fueron presentados en eventos de difusión de la UCSLP. En la materia de estancia comunitaria los jóvenes trabajaban en las comunidades, con la elaboración de diagnósticos de salud, educación para la salud y campañas específicas; al ser conocedores de las lenguas indígenas, existía mayor comunicación y confianza con los pobladores. En estancia comunitaria IV, el objetivo fue la adopción de una comunidad revisando la situación en general, donde encontraron desnutrición, falta de atención médica, difícil acceso y ausencia de infraestructura médica básica.

La formación en partería, desde la teoría en la asignatura de Gineco-Obstetricia y la práctica en los Centros de Salud, se reforzó con la visita a la Escuela de Parteras Profesionales localizada en San Miguel Allende, Guanajuato. Sin ser una de las habilidades a desarrollar profesionalmente, dadas las condiciones geográficas de difícil acceso a la mayoría de las comunidades serranas, casi todos nuestros jóvenes han atendido al menos un parto.

En el año 2005 se tuvo la primera generación de egresados, 13 de Tamazunchale y 12 de Tancanhuitz, que realizaron su servicio social en distintas comunidades de la región Huasteca, teniendo tanto éxito que algunas comunidades recaudaron firmas para su permanencia en la misma. Desafortunadamente, el recurso estatal autorizado por el Congreso del Estado a la Secretaría de Salud no permitía la asignación de personal fijo en esas comunidades, por lo que algunos de los habitantes se manifestaron frente al Palacio Municipal logrando que se quedaran algunos egresados trabajando en las mismas, pero al término del período gubernamental fueron desempleados por la nueva administración municipal. Algunos de ellos actualmente se desempeñan en el sector salud, otros en trabajos privados y algunos con actividades temporales.

La aceptación de la sociedad hacia los estudiantes se explica, entre otros elementos, debido a que la UCSLP se favoreció ampliamente de que sus estudiantes contaran con apoyos como el Programa Nacional de Becas a Estudiantes de Educación Superior, el cual exige la prestación obligatoria de un servicio social comunitario de 360 horas anuales. Con ello, desde el inicio de la carrera los estudiantes se incrustaron en los espacios de salud existentes en las regiones, ayudando en la atención programada y dándose a conocer como potencialmente aptos para el servicio de la APS.

En 2006 egresan 23 estudiantes de Tamazunchale y 7 de Tancanhuitz, quienes realizaron el servicio social en distintas comunidades y algunos en hospitales regionales. Al tener la facilidad de una lengua materna, se potencian sus cualidades. En 2007 egresan 13 estudiantes de Charcas, 9 de Tamazunchale y 7 de Tancanhuitz; al igual que las anteriores generaciones, realizan su servicio social en las comunidades ya no sólo de la Huasteca sino también del Altiplano y de la región Centro del estado.

Actualmente, de los 84 egresados en T.S.U. en Salud Comunitaria tenemos ubicados al 56%, que se desempeña en hospitales regionales, laboratorios clínicos, instituciones educativas, unidades básicas de rehabilitación, higiene y seguridad en empresas privadas, asociaciones civiles, ONG, asilo particular, instituciones de salud públicas y privadas, farmacias, industrial minera, Desarrollo Integral de la Familia (DIF), Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), Ejército Nacional Mexicano, plaza comunitaria, centros comunitarios de atención médica, como personal independiente de cuidados de salud y médico tradicional. El porcentaje restante corresponde a aquellos cuya ubicación no se ha reportado a oficinas centrales.

Desde el año 2004 y hasta el 2008, por indicaciones tanto de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado como de la Secretaría de Salud, se detuvo la oferta del programa de estudios de T.S.U. en Salud Comunitaria. Durante ese tiempo se elaboró la propuesta con grado de licenciatura en Salud Comunitaria; y con fecha 6 de abril de 2009 la Comisión Interinstitucional para la Formación en Recursos Humanos en Salud emitió la Opinión Técnica favorable que permitirá ofertar la carrera en el ciclo escolar 2009-2010.

Entre de los retos está elevar al grado de licenciatura a los egresados del Programa de T.S.U. en Salud Comunitaria, así como a 60 promotores de salud que cuentan

con estudios de bachillerato y que actualmente trabajan en la Secretaría de Salud, instancia que solicitó a la UCSLP impulsar un programa académico de nivelación para elevarlos también al grado de licenciatura. Los cursos de nivelación se impartirán a partir del mes de marzo del año 2010, en las zonas Huasteca, Altiplano y Centro del estado.

*Eje de la identidad jurídica de la población: la licenciatura en
Derecho con Orientación en Asuntos Indígenas*

Objetivos, fundamentos, generaciones de egresados, seguimiento de egresados e impacto del programa en las comunidades indígenas

La reforma al artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos incluye dos apartados: el primero, con la intención de otorgar autonomía y libre determinación a los pueblos y comunidades indígenas; y el segundo establece la obligación del Estado Federal, las entidades federativas y los municipios para promover la igualdad de oportunidades y la abolición de las políticas discriminatorias. Asimismo, la obligación de estos tres niveles de gobierno de impulsar el desarrollo regional, incrementar los niveles de escolaridad, asegurar el acceso a la salud, el establecimiento de políticas de protección a indígenas y la consulta a los pueblos originarios en la elaboración de planes nacionales y estatales de desarrollo. Observada como obligatoriedad del Estado y no como derecho subjetivo indígena, significa que no existe una protección real a estas declaraciones. Suponiendo que se reconozcan como derechos indígenas y no como obligaciones públicas, no existe un mecanismo procesal de tutela.

Los pueblos indígenas, según el primer apartado, tienen derecho a decidir su organización social, económica, política y cultural, aplicar sus propios sistemas normativos, siempre que sea dentro del marco de los derechos humanos; elegir a sus autoridades y representantes; conservar su cultura y lenguas. Sin embargo esta atribución queda limitada y condicionada a la incorporación de esta autonomía a las constituciones locales. La reforma en este aspecto significó trasladar la regulación de la autonomía indígena a los congresos y constituciones locales.

Por otra parte, los resultados de los estudios microrregionales de comunidades con presencia indígena, referentes a la alta presencia de población indígena en los centros penitenciarios de la región, donde se reportaron datos de hasta 9 indígenas por cada 10 reclusos, sin saber en muchos casos el motivo de su pena o perdiéndose la posibilidad de acceso a programas oficiales por la falta de algún documento como acta de nacimiento o defunción, título de propiedad e inclusive identificación oficial.

Es por ello que la UCSLP planteó desde un inicio la licenciatura en Derecho con Orientación en Asuntos Indígenas, cuyos objetivos generales son: proporcionar una sólida formación integral en el conocimiento e interpretación de las normas jurídicas; formar profesionistas con principios y valores éticos para el desempeño justo y equitativo de su carrera, preparándolos para que asuman con verdadera vocación y compromiso social su rol de abogados.

El plan de estudios se desarrolla en nueve semestres y comprende 69 programas de asignatura para lograr el perfil del egresado de la licenciatura en Derecho con Orientación en Asuntos Indígenas, del que se espera sea un profesionista que, con apego al Derecho y a la justicia, promueva la equidad jurídica en casos concretos, así como el equilibrio entre los diversos factores sociales, económicos y políticos de la sociedad; y en tal sentido, además, al estar preparado en el conocimiento del idioma indígena y de sus prácticas normativas, intervenga de manera eficiente y muy especial en la solución de los problemas jurídicos relativos a las etnias, por su gran capacidad de interpretación.

La carrera incluye materias como lenguas indígenas, jurisprudencia en comunidades indígenas, Antropología cultural, identidad cultural, Derecho agrario y práctica normativa en comunidades indígenas, que coadyuvan a un mejor entendimiento de la realidad donde se desempeña el egresado.

Esta carrera se ha impartido en los CES de Tamazunchale, Tancanhuitz y Cárdenas. Se tuvo inscripción en los años 2001, 2003 y 2004; procurando cuidar su ingreso y oferta para no saturar el mercado laboral. De esta manera, contamos con 47 egresados de la generación 2001-2005, de los cuales 31 pertenecen a Tamazunchale y 16 a Tancanhuitz; así como 14 del CES de Cárdenas, de la generación 2003-2008; y 9 de Cárdenas, 14 de Tamazunchale y 20 de Tancanhuitz, de la generación 2004-2009; sumando un total de 104 egresados, 59 hombres y 45 mujeres, convirtiéndose cada uno de ellos en un agente de cambio para bien de toda la población y no sólo de la comunidad indígena. Prueba de ello es que los jóvenes realizan visitas semestre tras semestre, tanto a las poblaciones indígenas como mestizas, y ofrecen cursos y pláticas sobre las leyes recién aprobadas y sobre los derechos de los civiles; brindan asesoría a personas originarias de las comunidades y en algunas ocasiones defienden casos donde no es requerida la cédula profesional porque aún son alumnos.

De los egresados en Derecho con Orientación en Asuntos Indígenas cabe destacar el gran sentido de pertenencia a sus comunidades y su ecuanimidad en los casos que han representado. A la fecha se cuenta con la ubicación del 64% de los egresados, los cuales se desempeñan en presidencias municipales, agencias del ministerio público, defensoría social, contraloría, subprocuraduría del trabajo, empresas privadas, despachos jurídicos, Policía Federal Preventiva, Desarrollo Integral de la Familia (DIF) municipales, seguridad pública y Juzgado Mixto de Primera Instancia.

Entre los obstáculos enfrentados a lo largo del desarrollo del Programa, encontramos la férrea oposición de los grupos de poder denostando la validez oficial de los estudios y desanimando a los estudiantes con campañas de desprestigio y desánimo, con el afán de hacer prevalecer las viejas prácticas de exclusión hacia las comunidades indígenas.

En cuanto a los desafíos a futuro tenemos, entre otros, la permanente búsqueda de lograr que los egresados de este Programa se conviertan en verdaderos agentes de cambio en el ámbito legal, de manera que propicien relaciones interculturales venturosas entre las comunidades indígenas organizadas y el sistema jurídico oficial, con

impacto en la aplicación equilibrada de la justicia y, principalmente, en la prevención del delito.

Eje de desarrollo económico y sustentabilidad: los programas de licenciatura en Turismo Sustentable, Administración Pública Municipal y Desarrollo Económico Regional

El crecimiento y la dinámica de generación de recursos son una condición necesaria para la expansión de las capacidades humanas en el Estado. A nivel de regiones productivas, la zona Centro del estado reúne aproximadamente el 54% de los establecimientos manufactureros y el 82% del personal ocupado en la manufactura, esta zona comprende 15 municipios y los 43 municipios restantes del estado cuentan con poca infraestructura para la actividad económica. Por ende, se pueden enfocar acciones de atracción de inversión, mejoramiento de cobertura y calidad educativa, continuar avances en mejora regulatoria, de acceso a tecnologías de telecomunicación y de redes de transporte en las zonas más rezagadas.

La UCSLP ha planteado tres programas educativos con la finalidad de coadyuvar en el desarrollo económico y sustentabilidad de las regiones del estado: Turismo Sustentable, Administración Pública Municipal y Desarrollo Económico Regional.

La licenciatura en Turismo Sustentable pretende dotar a los estudiantes de las herramientas teórico-metodológicas para potencializar la región con proyectos ecoturísticos, así como de las herramientas necesarias para la realización de sus proyectos tomando en cuenta elementos de la legislación ambiental, cultura regional y participación comunitaria.

Por su parte, la licenciatura en Administración Pública Municipal tiene como objetivos formar profesionistas que contribuyan al desarrollo del país a través de sus conocimientos en política y economía, así como la capacidad de utilizar modelos teóricos en situaciones concretas, y atender directamente las demandas sociales con un alto grado de responsabilidad desde el ámbito de las instituciones para organismos públicos.

La licenciatura en Desarrollo Económico Regional plantea en sus objetivos formar profesionistas con una formación completa, integral y de excelencia en el área económico-administrativa para que tengan la base teórico-práctica y el instrumental analítico para el análisis de problemas sectoriales y de la economía en su conjunto.

Los tres planes de estudio se desarrollan en ocho semestres y potencian entre sus materias el enfoque emprendedor para mejorar las regiones de influencia de la UCSLP a través de sus alumnos y, por supuesto, de sus egresados.

A la fecha contamos con 25 egresados de Turismo Sustentable, 16 del CES de Tamuin y 9 del CES de Tamazunchale, quienes se han ubicado en la industria hotelera, agencias de turismo, termoeléctrica, microempresas independientes, instituciones educativas y delegaciones gubernamentales de turismo.

Estos egresados y los alumnos actuales han servido de impulsores para el desarrollo de la Huasteca potosina, ya que promocionan las bellezas naturales de la región, sirven de guías de turistas y proporcionan orientación en módulos de información, además de apoyar a los integrantes de la comunidad donde se encuentre un sitio turístico para fomentarlo y realizar pequeñas empresas referentes a servicios, tales como alimento, hospedaje y transporte, dada su formación para el manejo de grupos turísticos. De igual manera, en coordinación con la Secretaría de Turismo estatal, elaboraron un inventario turístico de la Huasteca potosina y mantienen un programa permanente de remediación y mantenimiento de parajes turísticos con las agencias turísticas privadas.

En lo referido a la licenciatura en Administración Pública Municipal, contamos con 29 egresados, 19 hombres y 10 mujeres, distribuidos en los CES de Tancanhuitz y Tamazunchale. Ellos han sido una catapulta para la aplicación adecuada de recursos en los diversos municipios donde laboran, ya que al ser conocedores de los programas orientan a las personas para el buen uso de los recursos. Entre los egresados se encuentran personas laborando en presidencias municipales, instituciones educativas, instituciones financieras tanto públicas como privadas, asociaciones civiles e instituciones bancarias.

En la carrera de Desarrollo Económico Regional, contamos con 80 egresados entre los CES de Tamazunchale, Tancanhuitz, Cerritos, Charcas y Matehuala. Esta es una de las carreras que cuenta con mayor empleabilidad al egresar. Desafortunadamente, el desconocimiento de la misma por parte de los egresados de educación media superior hace que no sea la elección de los jóvenes bachilleres. Sus egresados laboran en instituciones educativas, Secretaría de Desarrollo Social Regional, presidencias municipales, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indios, albergue municipal, empresas privadas, Instituto Federal Electoral, negocios propios, Cementos Moctezuma e instituciones bancarias, entre otros.

Estos egresados han respondido al perfil de egreso planteado en un inicio, y en algunos casos incluso lo han superado:

El profesional de la licenciatura en Turismo Sustentable tiene la capacidad de generar proyectos turísticos donde se involucre el desarrollo sustentable; son profesionistas emprendedores y creativos capaces de desarrollar su propia empresa u ocuparse en cualquier empresa pública o privada.

Por su parte, el licenciado en Administración Pública Municipal es un profesionista capacitado para planear, dirigir, organizar y controlar el funcionamiento de los organismos públicos con el fin de hacer más eficiente el rendimiento del trabajo gubernamental. Posee la capacidad para investigar, organizar, dirigir y/o asesorar a las diversas entidades del estado en la realización de las funciones administrativas; formula programas relacionados con la administración del personal y proyectos del sector público. Diseña, genera, implanta, gestiona, defiende y sustenta políticas públicas responsables.

Mientras que el licenciado en Desarrollo Económico Regional es un profesionista con conocimientos amplios en microeconomía que le permiten identificar oportunidades, formular y evaluar proyectos, tanto privados como sociales, con alto grado de rentabilidad tomando en consideración los estudios de mercado, estudio técnico, financiero, y la evaluación económica y ambiental para el desarrollo sustentable de la región.

Igualmente han sabido trabajar en equipo, formando y/o participando en grupos interdisciplinarios dentro de sus centros de trabajo y fomentando el espíritu de solidaridad hacia los pueblos originarios, ya que desde la empresa en la que se estén desarrollando no olvidan sus raíces y los impulsan cuando existen proyectos productivos que los orientan a conseguir financiamiento para su puesta en marcha. De modo que, en conjunto con la UCSLP, de manera ordinaria se realizan pláticas con personas de las comunidades para informarles de los nuevos proyectos o recursos destinados a ellas.

Algunos de los obstáculos que se han presentado tienen que ver con la débil visión de los propietarios de hoteles, restaurantes y lugares de esparcimiento para invertir en la contratación del recurso humano formado, de manera que se profesionalicen los servicios turísticos que se brindan en las regiones y se procuren clientes satisfechos que regresen a visitar los parajes y los recomienden con sus amistades y conocidos. Asimismo, la falta de madurez política y cultura democrática por parte de las autoridades municipales en las regiones imposibilita el seguimiento institucional de proyectos de más largo alcance.

Un gran reto que se plantea la UCSLP es lograr incidir en la aplicación de políticas públicas que favorezcan el desarrollo regional equilibrado. Por lo pronto, con la formación de capital humano ex profeso, se coloca la simiente que coadyuve en el futuro cercano a alcanzar esta meta tan anhelada por todos los potosinos del interior del estado.

Eje de Educación: las licenciaturas de Antropología y Lenguas Indígenas, la revalorización de usos, tradiciones y costumbres

La educación proporciona al individuo los elementos para actuar con autonomía y aumenta las oportunidades a su alcance para ejercerla. La libertad de las personas requiere la formación de valores propios, pero también requiere de la formación y el aprendizaje de habilidades que permitan desplegar las destrezas que se valoran.

En el estado se requiere el diseño de estrategias que permitan aumentar la cobertura de la educación superior, debido al factor demográfico que la afecta de manera importante por el incremento de la demanda del servicio educativo ante cambios en la pirámide poblacional.

La oferta de educación superior en San Luis Potosí se concentra mayoritariamente en la ciudad capital y la generalidad de las instituciones promueven la formación de recursos humanos altamente especializados, aptos para incidir en las sociedades urbanas más competitivas a nivel mundial. Esto no es malo. No obstante, con ello se sigue

privilegiando el acelerado desarrollo de los grandes centros urbanos en detrimento de las poblaciones tradicionalmente rezagadas. Es por esta razón que la UCSLP desde su inicio impulsó la educación superior intercultural como modelo para la atención de las comunidades indígenas y rurales urbano-marginadas, para acercar la posibilidad de acceso a la educación superior a familias que históricamente habían sido excluidas.

La riqueza cultural de la zona Huasteca exigía una urgente intervención en materia educativa para la formación de recursos humanos con arraigo, que comprendieran la grandeza de su origen y fueran los celosos guardianes de su legado, con la posibilidad de comprenderlo científicamente para preservarlo y difundirlo a la humanidad.

Los Programas que impulsó la UCSLP son la licenciatura en Antropología y la licenciatura en Lenguas Indígenas.

Los objetivos generales del plan de estudios de Antropología son introducir a los estudiantes en las problemáticas más relevantes de la teoría antropológica, así como en las corrientes del pensamiento que han configurado el acervo teórico de la disciplina; e imbuirlos en la Antropología regional de la Huasteca, principalmente en las áreas de Etnología, Lingüística, Historia y Arqueología.

El perfil del egresado pretende que el licenciado en Antropología sea un profesionista de alto nivel, capaz de contribuir al desarrollo regional en las áreas de investigación, promoción y conservación del patrimonio cultural de la Huasteca.

Hay ocho egresados en Antropología, dos hombres y seis mujeres del CES de Tamuin, en una sola generación, y debido a los altos costos de la carrera no se ha podido aperturar otra generación.

Actualmente los egresados laboran en instituciones privadas, presidencias municipales, instituciones educativas y aeropuertos, entre otros.

Entre de los obstáculos que se presentaron para la implementación del proyecto destaca la dificultad para el sostenimiento de la planta docente. Se trató en su mayoría de profesionistas pertenecientes a la Escuela Nacional de Antropología e Historia con asiento en la Ciudad de México, Distrito Federal, quienes se tenían que trasladar a Tamuin en períodos programados y la UCSLP debía absorber, además de sus honorarios, los gastos por hospedaje, alimentación y traslado en avión. Sin embargo, también cabe aclarar que los estudios microrregionales indicaron la escasa posibilidad de empleabilidad para futuros egresados, dada la oferta laboral de la región.

Los objetivos generales del plan de estudios de la licenciatura en Lenguas Indígenas son contribuir en la formación de especialistas en lenguas indígenas de la Huasteca Potosina; fomentar el estudio y desarrollo de las lenguas indígenas gracias a la formación de profesionales que sean promotores, difusores, creadores, docentes e investigadores de las lenguas indígenas; y actualizar al personal académico en las tendencias propias de su labor, así como en la transdisciplina.

El egresado de la licenciatura en Lenguas Indígenas es un profesionista capaz de describir las lenguas indígenas entendiendo su relación con la ideología o visión del mundo; valora y critica los conflictos sociales, económicos y políticos inherentes a los contactos lingüísticos y culturales; tiene la capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos en la resolución de problemas comunitarios y personales participando en grupos de investigación, operativos, así como en programas públicos o privados.

Contamos con una generación de egresados en la licenciatura en Lenguas Indígenas, de los cuales ocho son hombres y tres mujeres, sumando un total de once. De estos once, nueve son hablantes de la lengua *tének*, uno de la lengua *náhuatl* y uno mestizo. Esta carrera ha favorecido a los jóvenes haciéndolos reconocer su identidad y rescatando tradiciones y costumbres de sus comunidades. Entre los egresados se cuenta con una joven que es la gobernadora de la etnia *tének* y quien dirige las danzas de la misma, así que resulta muy satisfactorio instruir a una alta autoridad dentro de la etnia sin rechazar o menospreciar su cultura sino, por el contrario, favoreciendo su preservación.

Los jóvenes egresados destacan por su tenacidad y su valor para salir adelante, así como por la visión de -además de tener un empleo fijo- ser emprendedores en su propio negocio. Dos de los jóvenes de Lenguas Indígenas están especializados como traductores legales, ya que se prepararon para ello; han traducido leyes y han realizado programas de radio y televisión en su propia lengua. Actualmente otros dos de ellos trabajan para la UCSLP en investigación, traducción y capacitación en lenguas indígenas, impartiendo en este período escolar cursos de la lengua y cultura *náhuatl* dirigidos al personal de diversas dependencias gubernamentales que tienen relación con la atención a sus comunidades. Otros trabajan en educación básica con el compromiso de enseñar la lengua *náhuatl* o *tének*, según corresponda, a niños de educación primaria.

En la actualidad, los egresados de esta carrera se encuentran laborando en instituciones educativas y de investigación.

Es satisfactorio ver a los jóvenes desarrollarse cuando se veía imposible un futuro prometedor en las condiciones en las que se encontraban.

Impacto de la experiencia de la Universidad Comunitaria en la población étnica y rural marginada

A la fecha se ha conseguido lo siguiente:

- a) Diez Colegios de Educación Superior distribuidos en las cuatro zonas geográficas del estado.
- b) Establecimiento de convenios con ocho dependencias gubernamentales que permiten asegurar espacios para prestación de servicio social y prácticas profesionales.
- c) Se cuenta con 20 solicitudes de otros tantos municipios en el estado para que se abra un Colegio de la Universidad en sus regiones.
- d) La UCSLP ha logrado operar con el subsidio estatal que representa el 64% del total de sus ingresos, el aporte de ingresos propios equivalente al 33% y el aporte municipal de 3% en promedio.

El costo anual por estudiante para el ciclo escolar 2008-2009 se ha estimado en \$12.400, de los cuales el 69,35% es aportado por el gobierno del estado y el resto por el estudiante a través de cuotas y colegiaturas.

Muchos de nuestros egresados y alumnos de las diez carreras que imparte la UCSLP en sus diez sedes, emigran o emigraron cada período vacacional con el propósito de reunir recursos financieros que les permitan concluir sus estudios. En su mayoría recibieron rechazo por pertenecer a una etnia o ser de escasos recursos, pero ahora se refieren a ellos como licenciados, sus padres están orgullosos y ellos desempeñándose en un papel que nunca habían imaginado y ocupando el lugar que por derecho les corresponde.

Aún hay mucho por hacer. Se revisan los programas para reforma curricular de manera que sean acordes a la realidad cambiante día a día, se gestionan recursos financieros para el fortalecimiento de la infraestructura básica con la que se cuenta, y se busca mayor accesibilidad para la inscripción y permanencia del estudiantado en lo referido a cuotas. En la UCSLP, sin menoscabo de la calidad educativa, se buscan y pretenden muchas cosas; pero el tiempo pasa y el camino avanza, por ello no detenemos el andar de la UCSLP y disfrutamos del más pequeño logro de cada uno de nuestros egresados y alumnos, porque bien sabemos que no es sólo un joven, es una familia, una comunidad, un municipio, una región, el estado, el país, el universo mismo, que mejoran con el bienestar y desarrollo de una sola persona.

Durante la celebración del Primer Encuentro Intercultural del Noreste, en mesas de trabajo los estudiantes de los diferentes CES sintetizaron en tres preguntas con sus respuestas el sentir de los estudiantes de la UCSLP al compararse con estudiantes de otras instituciones de educación superior, y durante la reunión plenaria elevaron en una sola voz su planteamiento:

¿Qué nos diferencia? - ¡la infraestructura!

¿Qué nos hace iguales? - ¡el conocimiento!

¿En que nos distinguimos? - ¡en la actitud!

Es cierto. No contamos con las mejores instalaciones ni con los mejores equipos en cuanto a laboratorios o bibliotecas, en algunos casos no contamos con aulas o espacios propios, pero contamos con los conocimientos que nos facilitan los catedráticos, el entorno y la investigación que hacemos.

Hoy contamos con 640 egresados de los cuales 51,6% pertenece al género masculino y 48,4% al femenino, distribuidos en siete generaciones desde agosto de 2001 hasta enero de 2009, y en las siguientes carreras: ocho egresados de la licenciatura en Antropología, 29 en Administración Pública Municipal, 80 en Desarrollo Económico Regional, 24 en Derecho, 104 en Derecho con Orientación en Asuntos Indígenas, 245 en Informática Administrativa, 30 en Ingeniería Industrial, 25 en Turismo Sustentable, 11 en Lenguas Indígenas; y 84 egresados del T.S.U. en Salud Comunitaria.

Hasta ahora se han aperturado 117 grupos, de los cuales 53 han egresado y 64 están en proceso. En su historia la UCSLP ha contado con 2.405 jóvenes que han tenido alguna relación educativa con la Universidad, asimismo ha tenido 918 catedráticos y 32 directores o coordinadores de CES.

El aporte por CES en cuanto a número de grupos y de alumnos en la actualidad es de: Cárdenas, 7 grupos y 93 alumnos; Cerritos, 5 grupos y 99 alumnos; Ciudad Valles, 4 grupos y 79 alumnos; Charcas, 4 grupos y 62 alumnos; Matehuala, 7 grupos y 98 alumnos; Tamazunchale, 6 grupos y 90 alumnos; Tampacán, 4 grupos y 38 alumnos; Tamuín, 8 grupos y 102 alumnos; Tancanhuitz, 12 grupos y 179 alumnos; y Villa de Reyes, con 7 grupos y 102 alumnos.

Experiencia de la UCSLP en colaboración intercultural

Las instituciones de educación superior contribuyen con la formación de los recursos humanos. Esto no es suficiente. Se requiere la conformación de una alternativa de educación superior signada por el concepto clave de articulación, que implica la correlación de funciones entre las instituciones, las empresas, los gobiernos y las agencias, los organismos multilaterales y los no gubernamentales; la articulación entre el mundo del trabajo con el del aprendizaje y la aplicación de políticas públicas que provean las plataformas detonadoras del desarrollo regional en salud, justicia social, economía y educación; para seguir llevando, por un lado, esperanza de una vida mejor para los habitantes del interior del estado y, por otro, la realidad de un presente que ofrezca para sus hijos la oportunidad de acceder a la educación superior y para los egresados la posibilidad real de que con su esfuerzo contribuyan a engrandecer el desarrollo de sus comunidades, de las regiones y, por consiguiente, de nuestro país.

En el eje de salud, las instancias gubernamentales propician grupos de trabajo entre organizaciones de médicos tradicionales y su personal adscrito, sumándose a estos grupos el estudiante y/o egresado de la UCSLP, quien gracias a su formación en el modelo intercultural se convierte en un agente detonador de las relaciones interculturales, facilitando la implementación de los programas oficiales en materia de atención primaria en salud sin menoscabo de los usos y costumbres tradicionales de los pueblos originarios.

En cuanto al eje de la justicia social, los estudiantes y/o egresados del programa de Derecho con Orientación en Asuntos Indígenas de la UCSLP con el dominio de una lengua originaria se convierten en gestores de su comunidad, visitan tanto a poblaciones indígenas como mestizas, ofreciendo cursos y pláticas sobre las leyes recién aprobadas y sobre los derechos de los civiles. Se desempeñan en presidencias municipales, agencias del ministerio público, defensoría social, contraloría, subprocuraduría del trabajo, empresas privadas, despachos jurídicos, Policía Federal Preventiva, Desarrollo Integral de la Familia (DIF) municipales, seguridad pública y Juzgado Mixto de Primera Instancia.

Los egresados y alumnos de las carreras que atienden el eje de desarrollo económico y sustentabilidad han servido de impulsores para el desarrollo de sus regiones, han sido una catapulta para la aplicación adecuada de recursos en los diversos municipios donde laboran y cuentan con una alta empleabilidad. Así, muchas dependencias oficiales, asociaciones civiles, ONG y las comunidades mismas se han visto favorecidas con su intervención.

El eje de educación que engloba a todos los programas que ofrece la UCSLP con un modelo intercultural de educación superior en las regiones, propicia la formación de profesionistas con las herramientas que favorecen el diálogo intercultural.

Conclusiones y recomendaciones

La puesta en marcha del modelo educativo de universidad intercultural conlleva la formulación de la propuesta teórica más la consideración de la interacción social para encontrar así el modelo real, de manera que la universidad sea «un traje a la medida», respetando las normas pero ajustado a las particularidades, es decir, debe ser sensible a la percepción social.

Entre las limitaciones para el trabajo debemos señalar la férrea apatía gubernamental para apoyar los programas compensatorios. Parece persistir un estigma en los círculos que debieran atender a los más desfavorecidos. Las personas que toman las decisiones en materia de políticas públicas, al no voltear a ver el mismo cielo con otros ojos, limitan las posibilidades para apoyar de mejor manera este proyecto en ejecución.

Las normativas actuales limitan los apoyos porque tienen que ver con la mejor infraestructura, talleres y credencialización académica muy alta, privilegiando en sus

formatos de evaluación dar más a quien más tiene y no incluir a los menos favorecidos, promoviendo una forma de discriminación.

El modelo de evaluación para las instituciones que han sido privilegiadas desde antaño y las decisiones de las autoridades impactan de manera silenciosa en la moral, en la igualdad y en el respeto, contra el slogan de la equidad y otras menciones similares, porque deja de lado los apoyos y sólo se privilegia a los investigadores y proyectos consolidados en detrimento de los que están en formación, sin reconocer que los miembros de la sociedad esperan de un proyecto de educación superior en sus regiones de origen, entre otros aspectos: la oportunidad de acceder a un mejor modo de vida, a ser productivos y sentirse orgullosos; que la oportunidad de educación superior sea en realidad una oportunidad de mejores formas de vida personal, familiar y comunitaria; demostrar que se tienen capacidades y el legítimo derecho a la igualdad de oportunidades laborales.

Entre las fortalezas encontradas para el desarrollo del proyecto, sin duda se debe resaltar la actitud proactiva de directivos, docentes y alumnos, todos con el compromiso de lograr un impacto social positivo. El privilegio responde no sólo a la transmisión de los contenidos académicos, sino al sentido de solidaridad social de la planta docente, quienes han adoptado a la UCSLP como algo propio y no han dejado de apuntalar a la Universidad con sus trabajos. Ellos no han recibido los estímulos del modelo tradicional de educación superior y mantienen la esperanza de crecer en su actualización y formación profesionales, las cuales se han visto disminuidas por el aislamiento al que se ha visto forzada la UCSLP.

Nos preguntamos aquí: ¿qué es más importante evaluar: los elementos internos en el fenómeno de pares con iguales fortalezas y debilidades, o la evaluación que hace la sociedad del impacto de la universidad para sus estudiantes y la región donde se ha abierto un pequeño Colegio de Educación Superior de la UCSLP? Y en esta lucha desigual por igualdad de oportunidades de acceso a los recursos económicos, ¿qué es más importante: el cumplimiento de la normativa diseñada a la luz de un gran respaldo económico, o brindar la oportunidad a los egresados de bachillerato de las comunidades indígenas y rurales marginadas, al ser la universidad el primer esbozo de lo que será la vida personal de un profesionista? En nuestro caso hemos visto que es más importante proponer una solución diferente para un fenómeno que sigue vigente en muchos pueblos del mundo, ponerla en práctica y medirla a través del impacto de los egresados, las múltiples habilidades de las que han sido dotados, e interesarse por la solución de problemas sociales y de todo tipo. Hemos optado por eso y trabajamos con los recursos que nos han permitido.

Nuestras pretensiones sientan su grandeza en el éxito de los estudiantes que hemos formado y en el reconocimiento con humildad de las cosas que no hemos tenido capacidad de hacer, sin repartir culpas, simplemente tomando la responsabilidad que tenemos en las manos y buscando superar los escollos y dificultades día a día, con una actitud propositiva al estilo UCSLP. Quizá siendo benévolos con nosotros mismos, reconocemos a nuestros egresados que hoy son funcionarios en instancias locales, estatales y federales, así como a los que han sido absorbidos por empresas

transnacionales como Cementos Moctezuma, la cual tenía el paradigma de que las comunidades donde ofrecemos el servicio educativo sólo podían proveerle de obreros y ahora los egresados se han ganado un espacio por su propia valía y formación.

Lo anterior es prueba palpable de las capacidades desarrolladas incluso en ámbitos que no necesariamente hemos privilegiado en la formación. Estamos conscientes de que se ha creado un estrato social, cultural y académicamente diferente que genera un sentimiento de igualdad de capacidades en un sector de la población que nunca había sido atendido y que ha demostrado sed y ansias de superación y de tomar las oportunidades que se le ofrecen con seriedad y esperanza de un futuro mejor. Los diez municipios para los que trabajamos y aquellos de sus áreas de influencia han cambiado su ritmo de vida de un modelo donde después del bachillerato sólo existía la posibilidad de emigrar en busca de mejores horizontes o de terminar en el consuetudinario billar del pueblo.

CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE UNIVERSIDAD PARA LA INCLUSIÓN: LA FORMACIÓN DE MAESTROS CON PERTINENCIA Y EN CONTEXTO, DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL [COLOMBIA]

Norma Constanza Castaño Cuéllar (*)

Introducción

La Universidad Pedagógica Nacional, creada en 1955, es una institución universitaria estatal que forma docentes para todos los niveles y modalidades educativas y que genera conocimiento e innovaciones para el desarrollo y transformación de la educación. Tiene su sede central en Bogotá, organizada en cinco facultades alrededor de áreas del conocimiento como humanidades, educación física, artes, ciencia y tecnología y educación, y con aproximadamente diez mil estudiantes en veinte licenciaturas de pregrado y diecisiete postgrados, que incluyen el nivel de doctorado.

El proyecto Valle de Tenza, del que trata este texto, se ha venido realizando desde 2003, en regiones rurales de Colombia. Se inició como una actividad de extensión y dio lugar a la estructuración del Centro Valle de Tenza que hoy realiza acciones de formación de docentes en el nivel de pregrado desde finales de 2005, con una modalidad presencial.

(*) Docente investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. Directora del Centro Valle de Tenza; ccastano@pedagogica.edu.co, constanza_castano@yahoo.es

(-) Castaño Cuéllar, Norma Constanza (2009) Construcción Social de Universidad para la Inclusión: la formación de maestros con pertinencia y en contexto, desde una perspectiva intercultural. En Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), págs: 183-206.

El Valle de Tenza está compuesto por 17 municipios y ubicado en la región Andina, en el Centro Oriente de Colombia. Este proyecto constituye una propuesta de educación rural e intercultural, que parte de la comprensión de las características educativas, culturales, sociales y políticas de las regiones. Su propósito principal es lograr la inclusión de los jóvenes en la educación superior, a través de la formación de maestros en contexto.

Se realiza en regiones rurales con poblaciones históricamente desfavorecidas, condición que se manifiesta en la reducción absoluta de la población activa, el desempleo, la violencia y la inequidad en lo educativo (Perfetti, 2004). Es así como de 1938 a 1985 la población rural pasó de 70,1% a 28%, debido al auge de la urbanización y a los períodos de violencia (Kalmanovitz, S., 2001).

El proyecto busca la construcción social de universidad en diálogo permanente con las comunidades, para generar acciones que respondan a problemáticas locales y regionales, para lo cual se han establecido vínculos no sólo con el sector educativo, sino también con los sectores políticos, sociales, económicos y productivos. Se propone aportar a una educación que potencie las capacidades de los jóvenes, su sentido de pertenencia y liderazgo orientando acciones que contribuyen a la cualificación de los procesos educativos, políticos y culturales, mediante los cuales se pueda contribuir a su permanencia en su región.

Igualmente, ha venido fundamentando estudios en educación rural e intercultural, para consolidar inicialmente una universidad campesina, favoreciendo el intercambio de prácticas y saberes para el diseño de currículos pertinentes. Teniendo como base la experiencia desarrollada en Valle de Tenza, en el año 2008 inició procesos en el Departamento de Amazonas con comunidades indígenas con un currículo basado en su plan de vida (Azicatch, 2008). Este texto hace referencia a experiencias en territorios rurales distintos: Valle de Tenza y La Chorrera.

Este se considera un proyecto de investigación evaluativa, con metodología participativa y construcción social con los actores del territorio. La investigación y la proyección social son ejes transversales de las acciones educativas, lo cual permite reconocer los saberes locales y su incidencia en el desarrollo social en procesos de reflexión-acción. Las acciones adelantadas desde proyección social aportan elementos para la construcción de currículos pertinentes para la formación de maestros en contexto; reconociendo, valorando y legitimando las prácticas y saberes locales. Este proyecto actualmente se está desarrollando con dos tipos de poblaciones:

- 1) Comunidades campesinas mestizas del Valle de Tenza ubicadas en el altiplano andino, especialmente con jóvenes con pocas opciones de vida, pues tienen precarias condiciones socioculturales y se encuentran en una región en la que predominan el narcotráfico y los grupos armados.
- 2) Comunidades indígenas de La Chorrera, en la Amazonía Colombiana, en condiciones que amenazan su supervivencia física y cultural.

La región del Valle de Tenza se encuentra a dos horas de Bogotá, la capital de Colombia. El Valle de Tenza lideró en el siglo pasado un proyecto educativo en beneficio de los campesinos a través de las Escuelas Radiofónicas Populares – Radio Sutatenza, que abrieron un sendero pedagógico importante para la educación de Colombia y de América Latina.

Hoy la población de esta región tiene 42% de necesidades básicas insatisfechas⁽¹⁾ y una situación de pobreza que se manifiesta en mala calidad del agua potable, desnutrición, inadecuados hábitos alimenticios y falta de atención en salud. Existen condiciones de desempleo y subempleo, deterioro del ingreso y bajo nivel de organización y liderazgo social, lo que dificulta llevar a cabo procesos de cooperación y reconocimiento de lo propio. Los padres tienen niveles educativos bajos, inclusive subsisten porcentajes de analfabetismo del 14%. Ello implica que en la región la educación no es un valor y se evidencian procesos de exclusión, especialmente de los jóvenes: escasas oportunidades educativas, desempleo y en consecuencia proyectos de vida frustrados; de ahí que sus opciones se limiten a la vinculación al narcotráfico, a grupos armados legales e ilegales o incluso a grupos delincuenciales.

La región está compuesta por microfundios, lo que se considera una ventaja, en el sentido de que esta distribución es la que mejor se adapta a las exigencias de producción limpia, salud y preservación del ambiente. Hay formas tradicionales de producción y economías de subsistencia; alta riqueza ecológica de los bosques y de biodiversidad (Corpochivor, 2003).

Por su parte, La Chorrera – Amazonas está ubicada al sur del país, al margen izquierdo del río Igará-Paraná, y habitada por cuatro etnias indígenas: *Uitoto*, *Okaina*, *Muinane* y *Bora*. Allí sucedió el genocidio propiciado por la Casa Arana debido a la explotación del caucho, a inicios del siglo XX, y hoy sólo hay aproximadamente 2.800 habitantes. Es una de las zonas con mayor biodiversidad del planeta y desde la cosmogonía *Uitoto* un lugar sagrado, en el que se creó el mundo; razones que inciden en la alta valoración que especialmente los ancianos y caciques tienen de sus conocimientos ancestrales.

Los jóvenes egresados del colegio indígena no cuentan con posibilidades para dar continuidad a sus procesos de formación. La vulnerabilidad de estos jóvenes ha propiciado que su condición sea aprovechada como fuerza disponible en actividades ilícitas o de alto riesgo, y ha generado un ambiente de desmotivación generalizado. Por otra parte, hay altos niveles de desnutrición y enfermedad que han venido diezmado a la población, razones que hacen temer por su extinción física y cultural.

El proceso educativo de la comunidad se orienta hacia la formación de maestros para el sector rural y la Amazonía en particular, con el propósito de recuperar los

(1) El índice de necesidades básicas insatisfechas mide en porcentaje la falta de acceso de las poblaciones a educación, salud, empleo y servicios públicos como agua potable y energía eléctrica.

conocimientos ancestrales y el diálogo de saberes que aporte a la consolidación de un gobierno propio y fortalezca su plan de vida⁽²⁾. Consciente de las problemáticas que le aquejan, la comunidad solicita que la universidad enseñe los conocimientos occidentales, a la vez que en el plan de estudios se involucren sus conocimientos propios.

Como resultado de los procesos, están en desarrollo tres programas curriculares para la formación inicial de docentes en la región campesina mestiza y uno para la región indígena. Se han generado programas de proyección social que propician el reconocimiento de saberes y valoración de lo propio, la formación de redes y la comunicación y participación. Se constituyó el Grupo de Investigación en Educación Rural Valle de Tenza, que tiene concluidas nueve investigaciones y cinco en ejecución. Se está conformando el Grupo de Investigación Pensamiento Amazónico en Chorrera.

Se reconocen aquí los aportes pioneros y esfuerzos enormes de quienes iniciaron el proyecto Valle de Tenza en el año 2003, y que aún continúan en Sutatenza con sus valiosas ideas: Diana Pacheco, Paola Gamboa, Esperanza Ochoa y Emperatriz Ardila. También de quienes fueron llegando, se emocionaron, se quedaron y empezaron a soñar. Con sus contribuciones hemos aportado a construir un país incluyente y equitativo.

Nuestras orientaciones

Objetivos

El Centro Valle de Tenza busca desarrollar escenarios pedagógicos con el propósito de concertar acciones que contribuyan a la conformación de comunidades educativas desde un enfoque intercultural y a la construcción permanente de espacios para la validación, la legitimación y la socialización del conocimiento elaborado (Castaño, 2005).

Este objetivo se desarrolla a través de las siguientes acciones:

- 1) Construir una mirada colectiva que aporte elementos conceptuales que contribuyan a la construcción de sentido en la formación de educadores y como forma de orientar el desarrollo social.
- 2) Indagar acerca de experiencias, prácticas y saberes locales que posibiliten la innovación curricular y el intercambio de conocimientos con las distintas comunidades.
- 3) Generar procesos de comunicación que propicien la participación de las comunidades en procesos de desarrollo local.

(2) Los planes de vida configuran un mundo propio, involucran el saber hacer de las tradiciones y lo que es necesario recuperar; incorporan el saber de los mayores, de los sabedores tradicionales y especialistas de la comunidad. Constituyen también su proyecto educativo, económico, ambiental, de salud y ordenamiento territorial.

Conceptos

Este proyecto abre paso a una propuesta de educación rural e intercultural basada en la formación y en la investigación, desde la construcción social, la comprensión de las características educativas, culturales y políticas y el diálogo con los distintos actores de las regiones. En este contexto nos orientamos por tres conceptos clave que nos permiten abordar los procesos educativos, la globalización y la sustentabilidad ecológica, en formas social y políticamente efectivas desde la relación trabajo - naturaleza - cultura - conocimiento:

a) Territorio:

Consideramos que más que actuar en un espacio geográfico, actuamos en un territorio con sus propias lógicas y símbolos: el espacio apropiado y valorizado que genera concepciones de mundo: zona de refugio, medio de subsistencia, fuente de recursos, área geopolítica, paisaje, entorno ecológico, afecto, tierra natal, historia, memoria colectiva. El territorio implica también una concepción simbólica de cultura: pauta de significados de prácticas sociales (comunicación, conocimientos y visión de mundo), capacidad creadora e innovadora, facultad de adaptación y voluntad de intervenir sobre sí misma y sobre el entorno. El territorio legitima identidades y acciones en una trama social histórica y patrimonial, proyectiva y vivida (Jiménez, 2000).

b) Condición humana:

Se articula en torno a actividades fundamentales del ser humano, como: la labor que corresponde a las necesidades vitales y asegura la supervivencia individual; el trabajo, es decir la mundanidad, lo material, lo distinto a lo natural y la acción: la vida con los demás, la pluralidad, la historia, la política; la capacidad de ser libre. La condición humana se relaciona con *la capacidad de trascender lo dado y añadir algo propio al mundo*. El ser humano sólo trasciende la naturaleza cuando actúa. El concepto de acción implica intersubjetividad, pluralidad, simbolización, lenguaje y voluntad (Arendt, 1993).

c) Desarrollo local:

Busca potenciar las capacidades endógenas y mejorar las condiciones de vida de los pobladores. Las estrategias de formación y empleo de los jóvenes están entre las primeras cuestiones que preocupan al abordar un proyecto de desarrollo local. Las estrategias se centran en factores como el tejido social local, los recursos humanos y el marco político local. El desarrollo social, desde esta perspectiva, es un proceso de cambio estructural donde las formas de organización, el sistema de relaciones y la dinámica de aprendizaje juegan un papel estratégico. Se caracteriza por su dimensión territorial, por el hecho de que cada localidad o región es el resultado de una historia en la que se ha ido configurando el entorno institucional, económico y organizativo (Gago, 1993).

Los aspectos distintivos de este enfoque son la participación y el diálogo social. Se basan en un territorio, implican la movilización de los recursos y ventajas comparativas locales, y son realizados y gestionados localmente.

Desde otra perspectiva (Sen, 2000), el concepto de desarrollo local implica también generar espacios de libertad y de autonomía, al igual que oportunidades económicas, políticas y sociales de modo que aporte al bienestar individual y social.

Se trata, en definitiva, de propiciar procesos educativos a través de los cuales las comunidades locales, manteniendo su propia identidad y su territorio, transforman o fortalecen sus dinámicas sociales, culturales, productivas y de comprensión del mundo. Para ello pensamos que es necesario formar profesionales cultivadores de sueños y esperanzas que aprecien y valoren a la gente, contribuyan al desarrollo de talentos y potencialidades, aporten soluciones a problemáticas educativas en el orden social, cultural, político y económico, para jalonar el desarrollo social de su región y del país.

Las acciones generadas

Se han venido generando acciones educativas construidas con la participación de las distintas comunidades, propiciando reconocimiento de identidades, valoración y legitimación de saberes, tales como: construcción social del currículo; comprensión de la región en aspectos educativos, políticos y culturales a través de procesos investigativos, formación para la transformación social y el liderazgo comunitario; caracterización de núcleos generadores de formación pertinentes y nuevos roles para los docentes en formación.

Principales acciones desarrolladas y formas de articulación

El proyecto se ha venido desarrollando presencialmente desde 2003, mediante la realización de mesas de trabajo con los alcaldes, los líderes comunitarios, jóvenes, docentes, directores de núcleo y rectores de los colegios, como forma de identificar las necesidades, las perspectivas, los imaginarios y los sentidos que se quieren dar al proyecto, en la idea de construcción conjunta. Se han adelantado acciones en los siguientes niveles:

a) Formación:

Dando prioridad a la formación inicial de docentes en contextos rurales desde un enfoque intercultural y propiciando distintos énfasis, dependiendo de las posibilidades y necesidades locales. En esta perspectiva, el Centro Valle de Tenza inició una primera etapa de formación en pregrado inicialmente con las licenciaturas en Biología, Educación Infantil y Educación Física, Deporte y Recreación. En Chorrera se inició la licenciatura en Biología.

La formación denota una identidad particular al realizarse presencialmente en la región y en la Universidad Pedagógica Nacional. Una formación integral como ser

humano, educador y licenciado en una disciplina; un intelectual investigador con capacidad transformadora, que favorece procesos de diálogo de saberes en una interlocución interdisciplinaria. Se pretende favorecer la formación integral en la perspectiva de desarrollo local, visto desde la acción colectiva que a su vez se dinamiza con la formación disciplinar específica que le denota su particularidad profesional en el campo educativo.

b) Investigación:

Es expresión de construcción social para explicar y comprender las problemáticas culturales del contexto. Se orienta a problematizar, describir, intervenir y transformar las concepciones y prácticas que contribuyen a definir la organización social y cultural.

En el aspecto investigativo se constituyeron dos grupos de investigación: Educación Rural Valle de Tenza y Pensamiento Amazónico en La Chorrera. En el primero también se organizó el Semillero de Jóvenes Investigadores desde el año 2006, compuesto aproximadamente por veinte estudiantes, que son a su vez monitores en los proyectos.

c) Proyección social:

La proyección social permite reconocer los saberes locales y su incidencia en el desarrollo y formación de las diferentes poblaciones, en procesos de reflexión-acción. Las acciones adelantadas aportan elementos para la construcción de currículos pertinentes para la formación de maestros en contexto, reconociendo las prácticas y saberes locales. Es el caso, por ejemplo, de las prácticas agrícolas y de las pautas de crianza en la región del Valle de Tenza.

Por ello, muchos de los espacios académicos como por ejemplo Tecnologías de la Comunicación y la Información, Introducción a la Docencia, Escuela, Familia y Contexto, Matemáticas, Deporte de Aventura y otros que se encuentran en construcción, se alimentan permanentemente de las reflexiones y hallazgos de los programas de proyección social.

En el desarrollo de estas acciones participan estudiantes de los diferentes programas académicos, con el propósito de apoyar las dinámicas propuestas en los programas. Con esto se quiere aportar a su formación como docentes investigadores y líderes comunitarios.

Los maestros del Centro Regional participan de forma activa en la formulación y ejecución de estos proyectos aportando sus conocimientos, al tiempo que favorecen su quehacer académico y profesional. En las comunidades los líderes comunitarios, campesinos, maestros, directores de núcleo educativo, familias, madres comunitarias, ancianos, conocedores tradicionales, entre otros, trabajan conjuntamente con los profesores universitarios y los estudiantes para organizar encuentros sobre distintas experiencias, que permiten generar redes y apoyos sociales empoderando a los actores

locales, como son los casos de la Red de Madres Comunitarias, el Seminario Permanente de Educación Rural, la Red de Artistas de Boyacá, entre otros.

Interculturalidad, construcción y aplicación de conocimientos

Formas de colaboración intercultural

El enfoque intercultural surge cuando nos reconocemos en y desde la diferencia, evitando anular las otras miradas. Esto significa valorar y legitimar los pensamientos y las prácticas distintas a las académicas convencionales, rompiendo con la idea de imponernos epistemológicamente a las culturas y grupos humanos definidos en la alteridad. Desde este presupuesto han surgido procesos:

a) En relación con las comunidades y entre las comunidades:

El enfoque intercultural ha propiciado el reconocimiento de los conocimientos locales en asuntos como las prácticas agrícolas campesinas mestizas e indígenas, las concepciones acerca de la naturaleza y su relación con lo humano, acerca de la vida y de lo vivo, el reconocimiento y valoración de las cosmogonías indígenas. Por otro lado, se han visibilizado conocimientos relacionados con el valor de la familia y las distintas formas de crianza de los niños; los valores en relación con las expresiones artísticas, especialmente la música campesina, las danzas rituales indígenas y cómo desde ellas se contribuye a generar tejido social.

En Valle de Tenza esto ha propiciado la valoración de los conocimientos propios. Es así como se originó en 2008 la Escuela Campesina, un proyecto educativo abierto en el que los mismos campesinos valoran sus prácticas artesanales agrícolas y en el que se organizan desde el enfoque de *enseñar mostrando y aprender haciendo*, conjuntamente con los profesores y estudiantes de la Universidad. El propósito es generar identidad y pertenencia, al igual que la valoración de los conocimientos propios, y un sentido de cooperación y solidaridad. Esta Escuela tiene como resultado inicial la creación de la Red de Productores Agroecológicos, que actualmente busca organizarse colaborativamente y certificar los sistemas de producción ecológica (Mejía, 2008).

Es importante resaltar que en La Chorrera, por la alta pluriculturalidad de los estudiantes pues hay diecisiete *Uitoto*, siete *Bora*, un *Muinane*, un *Okaina*, un *Afroingano* y un *Ingano*, se ha enriquecido mucho más la interacción y se ha hecho posible el reconocimiento, la comprensión y valoración cultural entre las mismas comunidades que allí habitan.

Cada uno de estos pueblos tiene una Ley de Vida, normas de convivencia basadas en la dignidad de la vida humana, la integridad moral y personal, la tradición y la cultura; al igual que la protección de todos los seres vivos. Esta Ley de Vida gira en torno a conceptos de justicia, tales como el consejo para los *Uitoto*; la protección, el amor y el equilibrio, para los *Bora*; la armonía y el cuidado para los *Okaina*; y el espíritu de ayuda para los *Muinane* (Azicatch, 2008). La investigación de los estu-

diantes de la licenciatura en Biología tiende a fortalecer estos conceptos a través de la armonización de los conceptos adquiridos o recuperados por ellos (Henao, 2009). Su plan de vida, como *una visión filosófica propia*, se resume en que quieren ser pueblos con identidad, gobierno propio, con servicios, justos, sanos, educados y con territorio, naturaleza y producción. Estos son igualmente los conceptos fundamentales a los que apunta la proyección social del programa curricular.

b) En relación con la institucionalidad:

Este aspecto no ha sido fácil, pues aunque la Universidad es una institución pública, este es un proyecto pionero que genera oposición, especialmente en lo que se refiere a aspectos financieros, a causa de la difícil situación presupuestal de las universidades públicas colombianas.

Es así como los desarrollos del Centro Valle de Tenza se analizan más desde una lógica economicista de ingresos-egresos, que desde los aportes académicos y el impacto social que genera, lo que ha ocasionado la angustiada búsqueda de recursos propios por las drásticas reducciones efectuadas, a pesar de que el costo anual del Centro en 2008 apenas superó el 1,5% (aproximadamente 480.000 dólares) del presupuesto total de la Universidad, para dar opciones de vida a 260 jóvenes que están en condiciones de liderar procesos que contribuyan al desarrollo social en sus comunidades, compuestas por aproximadamente 110.000 habitantes.

Es necesario decir que los recursos para funcionamiento de este Centro son aportados por la misma Universidad, pues no hay adiciones presupuestales por parte del Estado o del Ministerio de Educación Nacional y esto nos pone en condiciones de subsistencia bastante precarias.

En lo que se refiere al marco político local, inicialmente las relaciones se dificultan en la medida en que los programas de desarrollo e inversión social son débiles y los municipios no cuentan con presupuestos adecuados. Sin embargo es necesario reconocer que se empieza a lograr cierta apertura en lo que se refiere a aportes económicos a los programas de proyección social presentados por los estudiantes en el municipio de Sutatenza, en el que como resultado de acciones conjuntas entre la Universidad y la Alcaldía se originó el Acuerdo 027 de 2006 del Concejo Municipal, donde se definen las líneas generales de una política en materia de educación para promover el acceso a la educación superior de personas de escasos recursos económicos.

Se resalta igualmente el aporte de la Asociación Indígena Azicatch de Chorrera, que siempre ha estado dispuesta a colaborar no sólo con lo económico, sino con una gran voluntad política en lo que se refiere a la consolidación del Centro.

c) En relación con la academia:

Este aspecto resulta bastante complejo, pues de entrada nos encontramos históricamente con una cultura universitaria centralizada, urbana, convencional y occidental, lo que de una u otra manera genera relaciones de poder. Desde esta perspectiva, el

diseño de los currículos inicialmente originó controversia en la sede central de la Universidad, principalmente en razón de las epistemologías occidentales y no occidentales (campesinas o indígenas) a las que se han articulado los desarrollos conceptuales del Centro Valle de Tenza (ver en la sección *Logros y hallazgos*, por ejemplo, el concepto de currículo que ha empezado a emerger). Fue así, por ejemplo, que en las discusiones iniciales sobre los planes de estudio se hicieron alusiones irónicas al *conocimiento popular*, o al derecho que podían tener los campesinos boyacenses a aprender un idioma extranjero.

Fue igualmente importante la organización interdisciplinaria del equipo docente conformado por licenciados en distintas áreas del conocimiento, antropólogos, psicólogos, filósofos, lingüistas, sociólogos, entre otros, y que en general es bastante joven, buena parte de ellos con ascendencia campesina. Su selección se hizo con base en criterios de flexibilidad y apertura mental, así como experiencia en proyectos comunitarios. Igualmente ha sido un factor positivo el modelo de gestión y organización del Centro Valle de Tenza, desde unas relaciones poco jerárquicas que se trasladaron a la interacción y acompañamiento permanentes con las distintas comunidades y que en general propiciaron confianza, porque el Centro se constituyó como presencial.

En los tres años transcurridos en Valle de Tenza se ha evidenciado que los procesos educativos interculturales han conllevado a la legitimidad de la Universidad en la región y, especialmente, a que los estudiantes, que en principio ocultaban su origen campesino, hoy lo admitan con orgullo. El equipo académico respeta y valora los conocimientos tradicionales y ha puesto en su lugar los conocimientos occidentales, especialmente los relacionados con las ciencias naturales, reconociendo qué conocimientos campesinos específicos han contribuido a la convivencia armónica con la naturaleza desde una visión holística. Por ello fue clave la definición de las orientaciones pedagógicas desde la relación trabajo - naturaleza - cultura - conocimiento.

En lo que se refiere a Chorrera, los estudiantes actualmente cursan semestre y la docencia también se lleva a cabo en la maloca⁽³⁾ y el mambadero⁽⁴⁾. Se convino con las comunidades indígenas que los espacios de aprendizaje son el río, la selva, la chagra y la maloca, pues esos también son sus espacios de vida y de conocimiento. En asignaturas como Introducción a la Docencia se conceptualiza en torno a la educación según la visión de occidente pero articulada con la concepción propia ancestral. Incluso se han invertido los roles, pues son los estudiantes quienes enseñan a los profesores en la maloca tradicional.

Los conceptos discutidos en los espacios académicos se utilizan para crear mundos o entidades emergentes y los estudiantes, a su vez, consultan para sus proyectos a

(3) La maloca es un símbolo ritual característico de las culturas amazónicas. Es dirigida por los ancianos, quienes tienen la autoridad tradicional. Es el lugar de la palabra, donde se construye el conocimiento y se representa al universo. Allí se habla de historias cotidianas de la comunidad, del conocimiento ancestral y de los consejos para un buen vivir.

(4) El mambadero es el lugar sagrado del pensamiento y de la palabra. Es ahí donde se transmite el conocimiento ancestral, se toman las decisiones comunitarias y se prepara a los jóvenes.

sus ancianos, caciques, especialistas científicos en Bogotá, en Internet⁽⁵⁾ y otra bibliografía, además del profesor de la Universidad; después devuelven la información en forma de artículos, presentaciones y conversaciones a su comunidad en la misma maloca.

Los desarrollos logrados en Chorrera también se han valorado en Valle de Tenza, de hecho el equipo docente es el mismo. De esta forma hemos conocido y nos hemos apropiado de principios didácticos valiosos como: *partir de lo propio, para llegar a lo ajeno y volver a lo propio; empezar por lo práctico, ir a lo teórico y volver a lo práctico. Lo que da fuerza a la palabra es la obra.* Pregunta, palabra y oralidad como posibilidad de diálogo y acceso al conocimiento, siendo estas el fundamento para la socialización y el trascender del saber en las comunidades de la región.

Logros y hallazgos

La creación del Centro Valle de Tenza ha significado un acercamiento del deber ser de la academia a las comunidades y a su vez del compromiso con ellas en la producción de conocimiento. Ello supone un reconocimiento del otro a través del diálogo de saberes y de la identificación de la territorialidad y de los referentes identitarios de las diversas comunidades, en la búsqueda de sociedades más democráticas e incluyentes. El enfoque se ha dado como una construcción desde la diversidad, con lo cual se ha profundizado en las realidades locales de manera que se pueda incidir en el mejoramiento de las condiciones de vida y en los procesos educativos.

Se han realizado procesos de sistematización que se refieren a experiencias prácticas, consideradas como provenientes de procesos sociales dinámicos y complejos, organizados, relacionados con realidades que contienen una enorme riqueza y representan procesos inéditos e irrepetibles. Se trata entonces de apropiarse de la experiencia vivida y dar cuenta de ella, compartiendo con otros lo aprendido.

La sistematización tiene carácter de generadora de conocimiento, es un proceso que trata de dar coherencia y orden a los elementos que constituyen esas realidades, y como creación colectiva y participativa se sitúa en un camino intermedio entre la descripción y la construcción de conocimiento.

La sistematización como proceso, puede ofrecer a las comunidades tres posibilidades: de comprensión, de aprendizaje y de conocimiento. Desde esta óptica, la sistematización:

- a) Posibilita un primer nivel de conceptualización a partir de prácticas concretas, lo que a su vez permite comprender, al recuperar de manera ordenada lo que los sujetos saben sobre su experiencia.

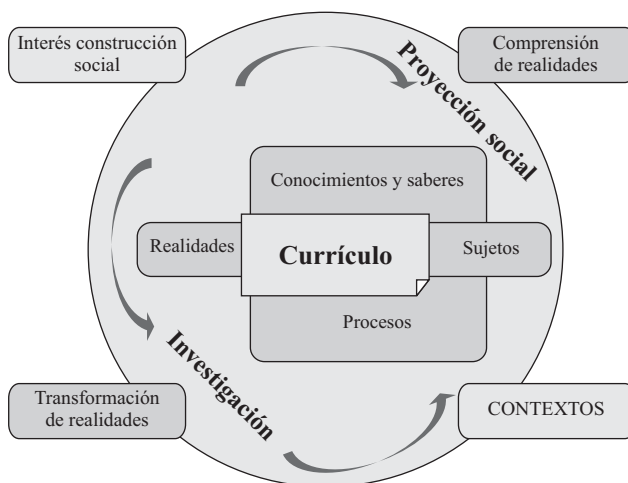
(5) El Ministerio de Educación, a través del programa Centro Regional de Educación Superior (CERES), aporta recursos para infraestructura entre los que se encuentran los destinados a una sala de informática con señal de Internet que no es muy estable.

- b) Reconstruye procesos identificando elementos, clasificándolos y reordenándolos, explicitando intuiciones, intenciones y vivencias; y de esta manera contribuye a objetivar lo vivido, pero también sirve de base para la teorización y la generalización.
- c) Comprende y mejora prácticas sociales; al mismo tiempo que permite reflexionar, cuestionar y confrontar la propia práctica.

La sistematización crea nuevo conocimiento. Su propósito es ubicar y comprender la dinámica de los hechos sociales o sus expresiones en contextos históricos y culturales. Se está convirtiendo así en una negociación cultural, en un cruce de interpretaciones, saberes y lógicas que empiezan a emerger, por ejemplo, en conceptualizaciones respecto a las epistemologías, la naturaleza, el trabajo y especialmente el currículo.

El proceso reflexivo explícito en la sistematización significa un esfuerzo por hacer consciente lo sabido y cuestionarlo. No seguir amarrados a lo seguro. La sistematización nos da herramientas para comprender experiencias y convertirlas en conocimiento organizado. Se trata, desde lo metodológico, de identificar situaciones, explorar y decidir sobre su carácter y argumentar en torno a ellas; fundamentando la acción en lecturas de la realidad, constatación e interpretación y comprensión (Castaño y Malpica, 2000).

Desde esta perspectiva, pensamos que el mayor logro alcanzado se refiere al concepto de currículo que ha empezado a emerger del conjunto de estas prácticas y en el que nos autoreconocemos con las comunidades como sujetos de poder y nos preguntamos si la lógica formal que sustenta el pensamiento científico es la única forma de entender la idea de verdad; si es posible compartir con otros modos de saber y construir puentes epistémicos entre diferentes rutas para conferir sentido a la experiencia (Castaño, 2007a).



El currículo como construcción social (Castaño, NC; Gamboa, P.; Pacheco, D y Ochoa, E. 2007)

Más allá del conocimiento de los intereses técnico, práctico o emancipatorio como función del currículum, es necesario apropiárselo y asumirlo desde las distintas realidades, lo que implica no sólo conocimiento sino también reflexión y comprensión y, sobre todo, visión de mundo presta a modificarse y a transformarse a partir de estas relaciones.

Es así como consideramos que el currículum tiene un interés que es la construcción social y por ello busca comprender los distintos contextos. Tiene como ejes transversales la investigación y la proyección social. Su propósito es comprender las realidades y contribuir a transformarlas cuando sea necesario. Este concepto de currículum articula conocimientos, saberes, realidades y sujetos (estudiantes, profesores y comunidades), al igual que procesos de tipo educativo, político, cultural y social (Castaño, Gamboa, Pacheco y Ochoa, 2007b).

Otros logros se relacionan con:

- a) La visión del proyecto como inversión social, dado que su impacto se evidencia en la generación de políticas educativas para favorecer el acceso y permanencia de los grupos minoritarios y vulnerables a la educación superior.
- b) La voluntad y respaldo institucional, que se evidencian en la aplicación de una política de fomento y financiación de la investigación mediante el apoyo al desarrollo de proyectos de investigación en el campo de educación rural e interculturalidad.
- c) La trayectoria de la Universidad Pedagógica Nacional en formación, investigación y proyección social en campos temáticos como educación y diversidad, educación y discapacidad, educación superior y poblaciones vulnerables.
- d) La permanencia de un equipo interdisciplinario que se ha constituido como grupo académico desde el desarrollo de proyectos de investigación y proyección social que lidera las acciones en las regiones.

Las dificultades, como ya se comentó, son principalmente la escasez de recursos económicos para el desarrollo de proyectos en este campo, en particular para ampliar la cobertura del Centro Valle de Tenza y los programas de proyección social.

Principales resultados y perspectivas

Como resultado de los procesos desarrollados, se logró consolidar el Centro Valle de Tenza desde una perspectiva de educación rural e intercultural que se concreta en:

- a) La construcción de tres programas académicos para comunidades campesinas mestizas de Valle de Tenza, que corresponden a las licenciaturas en Educación Infantil; Biología y Educación Física, Deporte y Recreación.

- b) El diseño inicial de un programa para la población indígena de La Chorrera: licenciatura en Biología.

En lo que se refiere a las indagaciones iniciales y al trabajo colectivo en Valle de Tenza, se identificaron núcleos generadores de conocimiento que orientaron el diseño de los currículos. Ellos son: el potencial humano y las necesidades locales; el fortalecimiento de la identidad, los valores culturales y los determinantes biogeográficos de la región; las diversas poblaciones en sus propios entornos que a la vez se constituyeron en espacios de aprendizaje; al igual que las formas y maneras de organización y producción de la comunidad.

En los currículos, estos núcleos se convirtieron en ambientes de formación. Especialmente hacemos alusión al humanístico y al de desarrollo social, para los que se diseñaron asignaturas que recogen los conocimientos locales o aportan a los objetivos de formación, tales como Región, Cultura y Sociedad; Historia y Problemática Rural en Colombia; Escuela, Familia y Contexto; Investigación, Participación y Comunidad, por citar algunas de ellas.

Sobre esta base y después de realizar consultas a las comunidades indígenas de La Chorrera, se contextualizó el currículo de la licenciatura en Biología, de manera que allí el plan de estudios está basado en su plan de vida; y se diseñaron asignaturas propias como por ejemplo: Cosmovisión, Naturaleza y Plan de Vida; Construcción de Mundo, Aprendizaje y Cognición; Territorio, Cultura e Identidad; Lengua Propia, Pensamiento Profundo, Desarrollo Sustentable y Amazonía.

Resultados obtenidos

a) Formación:

Se generaron programas de formación inicial de docentes con carácter intercultural. Los currículos de las licenciaturas ofrecen profundizaciones en campos de conocimiento que contribuyen a aportar alternativas a problemáticas regionales, al mismo tiempo que abren posibilidades a los proyectos de vida de los estudiantes, quienes pueden desempeñarse en distintos roles y desenvolverse en distintos escenarios, contribuyendo a generar proyectos de investigación de carácter educativo, científico, tecnológico y artístico. Es así como en Valle de Tenza, por ejemplo, la licenciatura en Biología tiene como campos de interés la Educación Rural y Agroecología; y la licenciatura en Educación Física, Deporte y Recreación, campos como Deporte de Alto Rendimiento; Cultura Física y Salud Comunitaria. En el contexto indígena, por su parte, la licenciatura en Biología propone como campo de interés la Agroecología y Silvicultura.

b) Investigación:

Se han realizado nueve investigaciones en Valle de Tenza, que han aportado a la comprensión de lo rural como base para la construcción de currículos para la formación de maestros, a estudiar la configuración identitaria de la región y analizar la

incidencia del proyecto Educación Fundamental Integral desarrollado por Acción Cultural Popular en la historia de la educación en Colombia.

Igualmente se ha abordado el tema de la niñez rural desde la perspectiva de las representaciones sociales y la significación de cuerpo y corporeidad de niños y jóvenes; y se ha estudiado la educación física como estrategia pedagógica para mejorar los procesos mentales en los estudiantes.

En Chorrera se está organizando el Grupo de Investigación Pensamiento Amazónico, que se propone reconstruir los lineamientos pedagógicos de una educación propia; caracterizar formas de conocimiento de lo vivo y la vida, de la Amazonía y la diversidad; caracterizar los determinantes biogeográficos de la región y realizar investigación curricular que permita caracterizar la condición juvenil, prácticas educativas y didácticas específicas que aporten elementos para pensar una pedagogía y etno-didáctica intercultural.

c) Proyección social:

Como resultado de los procesos de sistematización, en Valle de Tenza surgieron tres dimensiones de proyección social:

- 1) Reconocimiento de saberes y valoración de lo propio. Se han desarrollado programas educativos participativos que han permitido:
 - i) La comprensión integral de la niñez a través del reconocimiento de saberes y valoración de las familias y sus realidades, indagación de pautas de crianza y generación de una ludoteca como espacio donde se potencia el desarrollo integral de los niños y niñas a partir del juego y la lúdica, involucrando a la familia y la comunidad como forma de contribuir al crecimiento humano, comunitario y social.
 - ii) La explicación de las propiedades y procesos característicos de los seres vivos, las relaciones entre ellos y su ambiente; a partir de eventos, prácticas propias y saberes locales del entorno en la región.
 - iii) El análisis desde espacios académicos universitarios de las distintas expresiones del deporte extremo practicado en ambientes rurales, valorándolo como una expresión propia y como un elemento positivo dentro de la dinámica social de los municipios de la región.
 - iv) Mejorar la calidad de los programas académicos en matemáticas, a través de una perspectiva interdisciplinaria, intercultural, que permita la innovación de currículos, métodos de enseñanza y prácticas académicas, mediante el intercambio de experiencias y conocimientos.
 - v) Diálogo de saberes donde se teje comunidad educativa para construir colectivamente conocimientos y saberes en torno a los problemas agroalimentarios

y ambientales de la región, proponiendo alternativas productivas y de mejoramiento del bienestar de las comunidades rurales, fortaleciendo la identidad cultural y la pertenencia territorial.

- 2) Formación de redes. Se ha contribuido a formar redes con madres comunitarias, maestros y artistas que contribuyen a cualificar roles; fortalecer acciones; promover el crecimiento personal; aportar elementos en la construcción colectiva de una mirada de lo rural, la educación rural y el sentido de la Universidad en la región; y como forma de contribuir al intercambio de saberes y oficios y al reconocimiento de los valores culturales.
- 3) Comunicación y participación. Se han implementado estrategias participativas a través de las emisoras de radio comunitarias como forma de recuperar el patrimonio histórico, fortalecer el sentido de pertenencia de los habitantes y generar un proyecto cultural y educativo para la región y el país. El proyecto Redes, Cultura y Saberes genera una intranet participativa para la recopilación, edición y publicación de información que permita el intercambio de saberes locales, apropiado por la comunidad según sus intereses y necesidades.

Perspectivas: la interculturalidad como alternativa de educación

Sabemos que las tendencias globalizadoras no se circunscriben al aspecto económico, sino que también inciden en el desconocimiento de los saberes y la falta de reconocimiento de la diversidad territorial y cultural. Esto generalmente se traduce en políticas públicas educativas reducidas a planteamientos homogeneizantes alrededor de las competencias para el trabajo y lo productivo, lo que genera exclusión de diversas formas, particularmente de los derechos sociales, negando incluso el acceso al conocimiento a las comunidades, especialmente en las regiones con alta diversidad cultural.

Este panorama delimita escenarios particulares en relación con la apropiación del conocimiento y, por ende, requiere formas diferentes de pensar la educación en el país y la Universidad. Por ello consideramos que es vital comprometernos como academia con realidades concretas, a partir de la comprensión de las particularidades del contexto y de los vínculos con las poblaciones, en la perspectiva de trascender con sentido las posibilidades de vida de las personas y de las comunidades, no desde la lógica del desarrollo, el crecimiento económico y el consumismo, sino desde paradigmas alternativos que constituyen otras mentalidades, otras visiones de mundo y otras formas de vida.

Desde esta perspectiva, en el Plan de Desarrollo Institucional 2009-2013 de la Universidad Pedagógica Nacional se constituyó el programa Educación Rural e Intercultural, con los siguientes objetivos que buscan consolidar los desarrollos alcanzados:

- 1) Generar desde los procesos académicos formativos, investigativos y de proyección social una posición crítica frente a los procesos globalizadores, y alternativas que aporten soluciones a las problemáticas sociales, políticas y culturales del país.

- 2) Construir conocimiento pedagógico que aporte sentido a la construcción de un país pluricultural y diverso, incluyente y equitativo.
- 3) Consolidar el liderazgo que la Universidad ha venido ejerciendo en las distintas regiones del país en el marco de la formación de maestros, la investigación en educación, pedagogía y didáctica, y la incidencia en el diseño e implementación de políticas públicas en educación.
- 4) Desarrollar programas de docencia, investigación y extensión que se comprometan con el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural y que propicien un diálogo intercultural en el país y la región Latino e Iberoamericana.
- 5) Fortalecer los Centros Regionales de Educación Superior que atienden la educación de las comunidades indígenas, afrocolombianas y campesinas.
- 6) Fortalecer las alianzas y convenios internacionales con instituciones y pares académicos que se ocupan de la educación rural e intercultural.
- 7) Iniciar la fase de postgrados con la maestría en Estudios Interculturales y la maestría en Educación Rural e Intercultural, y con el establecimiento de la línea de investigación en Educación Rural en el doctorado en Educación.
- 8) Formalizar la creación del Departamento de Educación en y para la Diversidad.

Avanzar sobre este compromiso supone el apoyo decidido y permanente al programa en Educación Rural e Intercultural, el cual fortalecerá los procesos iniciados en las regiones, no sólo mediante la consolidación de Valle de Tenza como sede, sino como una manera de asumir el compromiso con las diversas realidades del país y con el liderazgo que le corresponde sobre el sistema educativo a partir de la formulación de alternativas y políticas en materia educativa.

Este tipo de inversión se revertirá en el posicionamiento académico de la Universidad a escala nacional y latinoamericana con sus aportes de frontera, al visibilizar el valor de la pedagogía en las transformaciones humanas y la construcción de otras posibilidades de mundo justas e incluyentes, que permitan reflexionar sobre los sentidos de la educación desde las diversas manifestaciones del ser y del hacer nación diversa (indígena, campesina, afrocolombiana, infantil, adulto mayor, en condiciones de discapacidad, entre otras).

Es fundamental que la educación supere el sistema escolar tradicional y se proyecte a otros escenarios donde la pedagogía puede aportar a una visión interdisciplinar y más incluyente, en relación con otras epistemologías que implican pensar en la diversidad cultural. También deben ser contemplados otros tiempos, otras edades, otros espacios y otros roles para los docentes al pensarnos como la Universidad Pedagógica Nacional líder en asuntos educativos.

Impacto de la experiencia en la institución de educación superior (IES)

La construcción de los Centros Valle de Tenza y Chorrera ha significado un acercamiento de la academia a las comunidades y, a su vez, un fortalecimiento del compromiso con ellas en la producción de conocimiento. Ello ha implicado reconocimientos a través del diálogo de saberes, la caracterización del territorio y lo que este implica en la vida de las comunidades, la comprensión de sus referentes identitarios y la definición de principios orientadores desde enfoques como el de condición humana y desarrollo local para propiciar, desde la educación, el empoderamiento de las comunidades; de modo que se haga posible un proceso de democratización del conocimiento, de inclusión, de equidad y de justicia social.

El Centro en Valle de Tenza y en las otras regiones ha contribuido al reconocimiento de la función social de la universidad desde su sentido de lo público. Hemos aportado a una universidad más plural, comprometida con las diversas realidades nacionales y que busca alternativas concretas que respondan a las necesidades e intereses educativos de las regiones. Hemos constatado que:

- 1) Incentivamos procesos y construimos propuestas formativas que han permitido reconocer nuevas visiones para el ejercicio profesional del docente, relacionadas con la diversidad sociocultural, los sentidos de la educación, la democratización del saber y el aporte desde la educación al desarrollo social.
- 2) Vinculamos activamente a las comunidades y, desde nuestros desarrollos académicos, aportamos colectivamente a la comprensión de realidades, generando alternativas a las problemáticas, necesidades e intereses de las comunidades.
- 3) Avanzamos sobre el reconocimiento de otros espacios en los cuales el maestro puede aportar a la transformación y a la construcción de sociedades incluyentes y equitativas, posibilitando pensar lo educativo desde otros referentes como los campesinos, los artesanos, la familia, el marco político local y las poblaciones con necesidades educativas especiales, entre otros.
- 4) Propiciamos la construcción social de universidad y, consecuentemente, la valoración de los saberes locales. Desde ahí emerge la proyección social no sólo como un aporte a las comunidades, sino especialmente como un elemento clave para la construcción conjunta de conocimientos y para la formación inicial de los docentes.

Estas búsquedas, que se realizan desde procesos investigativos, han influido en otras nociones, otros espacios y otros roles para la concepción de maestro. Estas acciones, a su vez, impactan en la generación de alternativas para el ejercicio profesional del educador, las cuales superan el rol tradicional del maestro «de aula». Cabe reiterar que estas miradas sobre el maestro han sido reconocidas e investigadas desde la comprensión de necesidades concretas y desde el compromiso con el desarrollo social.

En este sentido, la formación de educadores infantiles, educadores físicos y licenciados en Biología, nos ha llevado a articular los procesos académicos de formación e investigación con los referentes de las comunidades, para renovar los currículos de este modo:

- a) Otros significados asociados a la relación entre la niñez, la familia y la comunidad rural; a partir de los diferentes procesos y acciones que le corresponden al programa de Educación Infantil.
- b) Una resignificación de los conceptos de cuerpo, corporalidad y movimiento en la licenciatura en Educación Física, Deporte y Recreación; y la generación de proyectos sociales y culturales, lo mismo que la inclusión de desarrollos propios para la región como los deportes náuticos, de aventura y el ecoturismo.
- c) La escuela campesina y la red de productores agroecológicos, desde la licenciatura en Biología y el reconocimiento de los saberes locales en torno a los significados de la naturaleza, la vida y lo vivo como forma de reconstruir la didáctica.

Esta apuesta de formación en pertinencia con las realidades locales ha mediado nuestro rol como docentes universitarios, propiciando otras formas de ser y hacer academia, lo que se evidencia en planteamientos como los siguientes, hechos por estudiantes del Valle de Tenza⁽⁶⁾:

- «Desde los procesos realizados por los estudiantes del Centro Valle de Tenza, se ha evidenciado cómo en las diferentes escuelas, colegios, instituciones de carácter privado y estatal y en la misma comunidad de la región se ha resignificado la labor docente como algo fundamental y valioso para el crecimiento de las comunidades; pues el docente no es aquel que domina un área específica del saber, sino que por el contrario, es un ser humano íntegro, con un alto liderazgo, capaz de organizar a las comunidades de manera tal que a través de su guía sea viable el desarrollo de procesos que posibiliten avances económicos, recuperación de saberes locales, promoción de una óptima calidad de vida y como dinamizador de procesos culturales, familiares y educativos».

- «Se ha resignificado desde las capacidades que debe tener el docente en sus prácticas cotidianas tanto al interior de la escuela y en la sociedad misma, también el rescate del saber tradicional y el acercamiento a las comunidades locales. A futuro lo que esperamos es la implementación de nuevas didácticas y la creación de currículos desde y para la comunidad y construir conocimiento desde otra perspectiva, también que se aporte a la formación desde lo formal, no formal y lo informal».

(6) Afirmaciones textuales de los estudiantes del Centro Valle de Tenza cuando se les convocó a aportar al Plan de Desarrollo de la Universidad en plenaria realizada en el año 2007.

- «Hemos tratado de hacer que la labor docente se deje de ver como una simple imposición del conocimiento disciplinar y que en el contexto rural se forme un docente dinámico, con un enfoque a la comunidad y que ajuste sus enseñanzas a las necesidades del contexto y la población y no a la propia. Necesitamos implementar un docente humanitario, que sea sensible y sepa identificar las necesidades de los estudiantes, que no sea un dictador. Que sea un docente integral que promueva una formación integral en los estudiantes».

Recomendaciones

De políticas y acciones

La Universidad ha de empoderarse desde su responsabilidad frente a la definición de políticas públicas en educación y apoyar su diseño desde las distintas escalas: local, regional y nacional, a partir de los importantes desarrollos generados, que dan cuenta de las realidades educativas del país.

La función formadora de la Universidad, en su carácter pedagógico, debe ampliar la concepción de la educación en relación con las transformaciones sociales, culturales, políticas y económicas, en tanto cambios que han llevado a definir otros escenarios para enseñar y aprender y que, así mismo, suponen otras posibilidades para el ejercicio de la docencia.

Es importante fortalecer el apoyo tanto a la proyección social como a la investigación, de manera que se promueva la innovación curricular y la producción de alternativas para la formación de maestros que puedan dar respuesta a las necesidades educativas en diferentes contextos con propuestas pedagógicas y didácticas pertinentes y oportunas, lo cual implica la responsabilidad de lograr la sostenibilidad de los proyectos que se han generado en las distintas regiones del país.

Es necesario incidir en la generación de políticas públicas en las que se asegure el derecho a la educación no sólo en el ámbito formal, sino también que garanticen el acceso al conocimiento a las comunidades excluidas y en condición de vulnerabilidad. Pensamos que de esta manera las políticas públicas educativas pueden contribuir, mediante acciones reales, a la consolidación de un país pluriétnico, en el que las distintas comunidades puedan proponer y orientar sus propios procesos educativos.

Desde nuestros desarrollos en las regiones, hemos venido concretando este tipo de iniciativas mediante el diseño e implementación de una política pública en educación a escala municipal, como una manera de dar respuesta a las necesidades educativas a partir de las particularidades de las comunidades. Es así como los desarrollos de la proyección social han sido planteados conjuntamente con los dirigentes políticos locales incluyendo alcaldías, concejos municipales, maestros, directores de núcleo y rectores. Esto ha sido una forma de aportar al desarrollo social de la región.

Generar, desde la educación, una posición crítica frente a los procesos globalizadores y alternativas que aporten soluciones a las problemáticas sociales, políticas y culturales del país. A través de la investigación y la formación de maestros críticos, mediante una perspectiva comprensiva, es posible valorar y legitimar a las comunidades desde el reconocimiento de saberes y de las formas de configuración propias. Esto permite la construcción social de universidad y la generación de propuestas educativas como forma de generar resistencia frente a procesos homogenizadores, y consolidar alternativas pertinentes que respondan realmente a los intereses y problemáticas de los diferentes grupos sociales y propicien otras perspectivas de desarrollo social desde la construcción de conocimiento pedagógico pertinente.

Es necesario viabilizar estos procesos mediante la búsqueda de acciones colectivas que permitan la construcción participativa de la universidad con las diferentes comunidades, como forma de incidir en la definición de proyectos políticos educativos que, desde las regiones, contribuyan a resignificar la idea de nación.

Construir conocimiento pedagógico que aporte sentido a la construcción de un país pluricultural y diverso, incluyente y equitativo: consideramos que la educación debe ser el espacio para reflexionar y repensar las diferentes formas de asumir la diversidad del ser humano, con el propósito de aportar a convivencias armónicas y construir sentidos de nación incluyentes. Esto supone continuar proyectando la comprensión de las diversas prácticas socioculturales de las comunidades indígenas, afro y campesinas, las cuales hemos reconocido desde los distintos proyectos individuales y colectivos que coexisten y configuran procesos de vida particulares.

De allí que el maestro, desde su identidad pedagógica y su compromiso profesional, se ha ido vinculando activamente con esas comunidades desde una perspectiva intercultural amplia. En este sentido, la formación de maestros debe trascender el ámbito cognitivo y ha de dirigirse hacia procesos formativos que apunten a la consolidación de proyectos de vida en los que se reconozcan las múltiples dimensiones de la vida humana, así como propiciar unas relaciones distintas, positivas y transformadoras entre la educación y el desarrollo social.

Lo anterior implica el reconocimiento de diversas epistemologías, cosmovisiones, éticas y estéticas, e implica propiciar la autonomía de los saberes locales en la construcción y producción de conocimiento mediante la comprensión de las distintas manifestaciones culturales, formas de conservación de la naturaleza, dinámicas sociales y procesos económicos y políticos.

Además supone establecer consensos y fortalecer vínculos con las instituciones, grupos sociales y personas con quienes se construyen los proyectos educativos; de manera que se proyecten hacia su reconocimiento y se contribuya a generar procesos socialmente sustentables.

Recomendaciones para las IES, agencias gubernamentales e intergubernamentales, y otros actores

Son preocupantes la condición y la falta de opciones de vida dignas para los jóvenes colombianos, especialmente de quienes habitan en los sectores rurales, pues pareciera que su única posibilidad de elección fuesen los distintos grupos armados y la delincuencia⁽⁷⁾. Evidentemente resulta imperativo generar opciones distintas, principalmente a través de la educación, favoreciendo su reconocimiento, pertenencia e identidad, su vinculación a los procesos comunitarios de tipo cultural, social y económico, y ante todo generando flexibilidad para readecuar las respuestas en el contexto de los cambios históricos y culturales que se producen continuamente.

Se requiere generar políticas de inclusión para los jóvenes, que atiendan a las características de sus contextos, especialmente relacionadas con la diversidad cultural. Esto requiere elementos de orden económico que contribuyan a generar acciones concretas, pero también del conocimiento teórico y práctico pues se ha evidenciado que en los programas dirigidos a los jóvenes rurales en América Latina y el Caribe, este es bastante precario. Falta un marco conceptual general, actualizado, y una consideración de la manera en que la diversidad de contextos y procesos condiciona el diseño de programas para la juventud rural en situaciones concretas (Durston, 1998).

Tenemos el reto de construir sentidos, contenidos y orientaciones de la política, la cual se complejiza y enriquece cuando empezamos a reconocer la diversidad de sujetos y de prácticas sociales involucradas; cuando nos referimos, por ejemplo, a las ruralidades y al papel que las juventudes juegan en ellas. Pero encontramos orientaciones que pueden aportar contenido a las políticas y desarrollar estrategias coherentes:

- 1) Es en la experiencia cotidiana donde se forman e interactúan las personas, incluso es allí donde se empieza a conformar lo institucional.
- 2) Es en la localidad donde se corporaliza la institucionalidad y donde se construyen las relaciones sociales y se ejerce la ciudadanía.
- 3) Para que la política cumpla su objetivo de inclusión debe ser positiva en su visión de los jóvenes, y propositiva en la medida en que los involucra en la participación y la toma de decisiones como forma de propiciar liderazgos.

Es fundamental fortalecer la relación entre la sociedad civil joven y las instituciones gubernamentales en los distintos niveles, desde una óptica de respeto y promoción de derechos como base del ejercicio de ciudadanía. De esta forma la política de juventud debe priorizar la participación real como estrategia de legitimación y pertinencia. Es urgente desarrollar una estrategia que permita la construcción conjunta de

(7) Es irónico que en Colombia, según datos del Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario INPEC, en el año 2008 se destinaran aproximadamente 267 millones de dólares para atender a aproximadamente 70.000 reclusos y no se asignen recursos suficientes para la educación o la salud.

sentidos, no sólo para establecer roles y funciones sino también para darle contenido a la política.

En síntesis, se requiere:

- 1) Diseñar políticas pertinentes y contextualizadas que propicien la inclusión de los jóvenes en la vida social, política, económica y cultural de las regiones.
- 2) Viabilizar el diseño de currículos regionales que respondan a las distintas realidades culturales del país, como forma de generar identidad y sentido de pertenencia.
- 3) Destinar presupuesto suficiente a la educación pública, especialmente para el nivel universitario, como base para la consolidación de proyectos de desarrollo social que contribuyan a la conformación de un país pluricultural, justo y equitativo.

Seguramente estas acciones podrían contribuir a construir un país en el que los jóvenes puedan encontrar un lugar y condiciones para unas vidas dignas.

Referencias bibliográficas

Arendt, Hannah (1993) *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.

Azicatch (2008) *Plan de vida y abundancia de los hijos del tabaco, la coca y la yuca dulce de La Chorrera*. Bogotá: Alta Voz Comunicaciones.

Casanova, Fernando (2004) *Desarrollo local, tejidos productivos y formación. Abordajes alternativos para la formación y el trabajo de los jóvenes*. Montevideo: CINTERFOR, págs.: 25-33. Disponible en: http://cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/des_loc/pdf/cap_2.pdf [Fecha de consulta: 2004].

Castaño, Norma Constanza y Mireya Malpica (2000) *El proceso de sistematización visto desde la fundamentación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Castaño, Norma Constanza (2005) *El Centro Regional Valle de Tenza. Una construcción social*. Trabajo no publicado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Castaño, Norma Constanza; Paola Gamboa; Diana Pacheco; Miguel Fernando Mejía; Diego Salgado; Emperatriz Ardila; Edith González y Camilo Guaquetá. (2007a) *Educación Rural y Diversidad*. En Faustino Peña Rodríguez (compilador), *Reflexiones acerca de la Investigación en Educación y Pedagogía*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, págs. 195-218.

Castaño, Norma Constanza; Paola Gamboa; Diana Pacheco y Esperanza Ochoa (2007b) *La construcción social del currículo*. Trabajo no publicado, Universidad Pedagógica Nacional, Sutatenza.

CORPOCHIVOR (2003) *Plan de Acción*. Trabajo no publicado, Corpochivor, Garagoa.

- Durston, John (1998) *Juventud y desarrollo rural: marco conceptual y contextual*. CEPAL, Serie Políticas Sociales.
- Gago, Alberto (1993) Planificación y Desarrollo Regional. *Memorias Curso Latinoamericano de Desertificación*. Ponencia presentada en Mendoza, Argentina. Noviembre de 1993.
- Giménez, Gilberto (2000) Territorio, Cultura e Identidades. La región sociocultural. En Martín Barbero Jesús, Fabio López de la Roche y Ángela Robledo (coords.), *Cultura y Región*. Bogotá: Universidad Nacional. Págs.: 87-132.
- Henao, Luis Guillermo (2009) *Informe de proyección social*. Trabajo no publicado, Universidad Pedagógica Nacional, Chorrera.
- Kalmanovitz, Salomón (2001) El desarrollo histórico del campo Colombiano. En Jorge Orlando Melo (compilador), *Colombia hoy. Perspectivas hacia el siglo XXI*. Santafé de Bogotá: Banco de la República. Edición digital disponible en <http://www.lablaa.org/blaavirtual/historia/colhoy/colo9.htm> [Fecha de consulta: 2004].
- Mejía, Miguel Fernando (2008) *Informe Escuela Campesina y Red de Productores Agroecológicos*. Trabajo no publicado, Universidad Pedagógica Nacional Centro Valle de Tenza, Sutatenza.
- Perfetti, Mauricio. (2004) *Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia*. En Mauricio, Perfetti (2004) *Educación para la Población Rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*. Santiago de Chile: FAO-UNESCO. Págs.: 164-213.
- Sen, Amartya (2000) *Desarrollo y Libertad*. Barcelona: Planeta.

LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN CONTEXTOS URBANOS: LA EXPERIENCIA DEL CENTRO DE ESTUDIOS INTERCULTURALES Y DEL PATRIMONIO (CEIP) DE LA UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO [CHILE]

Luis Castro C. (*)
Luis Manzo G. (**)

Presentación

*El escenario de acción del CEIP: el espacio
geográfico-administrativo y la universidad*

El Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio (CEIP) lleva a cabo su labor de investigación y formación docente en las regiones Metropolitana y de Valparaíso, el área geográfica de mayor relevancia político-administrativa del país al reunir dos de las tres ciudades más importantes de Chile (Santiago, la capital; y la conurbación Valparaíso-Viña del Mar-Quilpué-Villa Alemana) y porque además residen en ellas más del 50% de la población nacional (INE, 2002: 11) ⁽¹⁾.

(1) De acuerdo con este censo de población y vivienda, Chile tiene una población de 15.116.535 habitantes, de los cuales 86,6% viven en áreas urbanas.

(*) Director del Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio (CEIP); quismalc@yahoo.com

(**) Coordinador de Prácticas Profesionales de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales (Universidad de Valparaíso, Chile); metagora@yahoo.com

(-) Castro C., Luis y Luis Manzo G. (2009) La Formación de Profesores en Educación Intercultural en Contextos Urbanos: la experiencia del Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio (CEIP) de la Universidad de Valparaíso. En Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), págs: 207-234.

En este escenario, altamente urbanizado, la presencia indígena y de migrantes tiene una incidencia -relativa y absoluta- bastante significativa. Siguiendo el censo de 2002, 4.6% de la población chilena -es decir, 692.192 personas- se considera perteneciente a un grupo étnico (INE, 2002: 23) ⁽²⁾. De estas, 210.070, es decir 30.3%, están radicadas en las regiones Metropolitana y de Valparaíso, desglosadas de la siguiente manera:

Región	Alcalufe	Atacameño	Aymara	Colla	Mapuche	Quechua	Rapa Nui	Yámanas	TOTAL
Valparaíso	128	419	567	72	14.594	144	2.671	113	18.7108
Metropolitana	669	1.379	2.743	292	182.963	1.599	1.169	548	191.362
									210.070

Fuente: INE, Censo 2002: 24.

Lo anterior demuestra que, al contrario de cualquier visión preliminar, las regiones Metropolitana y de Valparaíso son las que concentran la mayor cantidad de población indígena, incluso superando a las regiones de origen de los mapuches, aymaras y atacameños (Araucanía: 204.195; De Los Lagos: 101.733; Tarapacá: 48.665; Antofagasta: 22.808) ⁽³⁾. Aspecto que queda ratificado al ser la región Metropolitana la segunda en concentración de población mapuche, con 30.3%, después de la región de la Araucanía con 33.6% (INE, 2002: 24), orden que se invierte si para medir este nivel de concentración se adjunta la población de este grupo étnico residente en la región de Valparaíso. La región Metropolitana igualmente ocupa la segunda posición en el nivel de concentración de las poblaciones aymara y atacameña.

Todo lo anterior denota que el espacio de acción del CEIP tiene, por un lado, un marcado contexto urbano y, por otro, una clara connotación intercultural. Este último aspecto se acentúa si adicionalmente se toma en cuenta la presencia de gitanos y migrantes. Los gitanos o romá son alrededor de 8.000 personas, gran parte de ellos bilingües en el romané y el castellano, aunque en los niños esta condición se está perdiendo, y se concentran en distintas comunas de la región Metropolitana y en las ciudades de Quilpué, Villa Alemana y La Calera en la región de Valparaíso. En cuanto a los migrantes, de acuerdo con el censo de 2002, alcanzan las 184.469 personas, representando el 1.2% de la población total del país y proviniendo la mayoría de ellos (77.1%) de países sudamericanos (INE, 2002: 18; Martínez, 2003: 4, 6; Stefoni, 2002: 47) ⁽⁴⁾. De este conjunto, se estima que más del 60% se ha radicado en las ciudades de Santiago (y sus alrededores), Valparaíso y Viña del Mar, especialmente migrantes

(2) Según la Ley Indígena N° 19.253 del año 1993, los pueblos indígenas de Chile son Mapuche, Aymara, Atacameño, Rapa Nui, Colla, Quechua, Alcalufe y Yámana.

(3) En estas regiones se ubican los territorios históricos de los mapuches, aymaras y atacameños, de ahí se tipifican como de alta concentración.

(4) Las cifras del censo de 2002 revelan un incremento de 75% de la presencia migrante en Chile respecto al registro censal de 1992.

peruanos, chinos, coreanos, indios, colombianos, cubanos, haitianos (estos tres últimos aportando la presencia afrodescendiente en un país que no tenía este tipo de población antes de que se produjera la migración desde estos países) y, muy recientemente, palestinos en la ciudad de La Calera ⁽⁵⁾.

Es en este escenario donde se sitúa la Universidad de Valparaíso, institución de educación superior autónoma, pública y estatal creada en el año 1981 sobre la base de lo que era la Sede Valparaíso de la Universidad de Chile. En sus sedes -ubicadas en las ciudades de Valparaíso, Viña del Mar, Santiago y San Felipe- estudian más de 10.000 alumnos, de los cuales alrededor de 123 declaran ser pertenecientes a algunas de las etnias reconocidas legalmente en el país; específicamente 106 mapuches, 8 aymaras, 6 diaguitas, 1 quechua, 1 colla y 1 rapa nui ⁽⁶⁾. Sin embargo, habría que decir que este número no es plenamente representativo, ya que sólo incluye a los estudiantes que postularon -o renovaron- en el año 2009 la beca indígena administrada por la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) y la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB). Por lo mismo, hemos de suponer que al interior de la Universidad de Valparaíso hay un número mayor de jóvenes de ascendencia indígena que no han sido registrados porque no postularon a esta beca o porque todavía no se reconocen a sí mismos como parte de un pueblo originario. En cuanto a estudiantes que tengan la condición de migrantes, no hay registros.

La educación intercultural y lo intercultural en las universidades chilenas

Desde el retorno a la democracia en el año 1990, la problemática indígena y el reconocimiento de la diversidad cultural se convirtieron, como nunca antes en la historia de Chile, en un tema público que pasó rápidamente del asombro a la necesidad del reconocimiento. En este contexto, en el año 1993 se promulga la llamada Ley Indígena (Nº 19.253) que, en lo tocante a las universidades, establecía la obligatoriedad de incluir en los programas de estudios de todas las carreras impartidas en ellas asignaturas de formación general referidas a la historia y la cultura de los «pueblos originarios». Desde esa fecha hasta la actualidad, los resultados de esta normativa han sido, sin ser exagerados, escasos a nulos. Las universidades chilenas sistemáticamente han obviado esta normativa, incluso aquellas instituciones de educación superior (IES)

(5) La ciudad de La Calera se encuentra a una distancia de 52 kilómetros al noreste de Viña del Mar, siendo parte de la región de Valparaíso. Estos migrantes palestinos llegaron en el año 2008 como parte de un programa para refugiados firmado entre el Gobierno de Chile y las Naciones Unidas, y la decisión de instalarlos en esta localidad se fundamentó en su reducido tamaño (un poco más de 100.000 habitantes), lo que posibilitaba una rápida integración y adaptación, y por la disposición de su Alcalde de origen árabe para acogerlos. Lo anterior no debe extrañar si se toma en cuenta que Chile probablemente tenga una de las mayores diásporas palestinas en el mundo, conglomerado que comenzó a asentarse desde comienzos del siglo XX. De esta manera la colonia palestina (es decir, palestinos y chilenos descendientes de palestinos) es reconocida como una de las más importantes y antiguas, teniendo incluso un equipo de fútbol («Palestino») de dilatada trayectoria en la primera división del fútbol profesional.

(6) Fichas de Postulación y Renovación de la Beca a Indígenas, período 2009, Universidad de Valparaíso, Bienestar Estudiantil.

que se encuentran ubicadas en las zonas con una fuerte presencia indígena que nutre parte importante de sus estudiantes ⁽⁷⁾. En efecto, en estas últimas instituciones de educación superior lo intercultural se centra en programas específicos (por ejemplo, formación de profesores indígenas en EIB o acciones afirmativas para estudiantes mapuches y aymaras) pero no en la implementación de un currículum transversal para el conjunto de las carreras que imparten ⁽⁸⁾.

En estos términos, lo intercultural en las universidades chilenas es -en los hechos- una realidad inexistente, lo que denominamos una *inclusión negada*; es decir, en lo formal-legal se integra, pero en la práctica se limita hasta el punto de no tener incidencia en el conjunto de la formación profesional de quienes acceden a la educación superior, como tampoco en el ejercicio universitario (desarrollo del conocimiento y de las disciplinas).

Desde otra perspectiva, lo intercultural también ha estado ausente de las universidades y de muchos sectores de la sociedad chilena, toda vez que la diversidad cultural se ha restringido -como problema y políticas públicas- a lo indígena. De este modo, por una parte, las instituciones de educación superior (como otras de la sociedad civil: organizaciones no gubernamentales -ONG-, fundaciones, sindicatos, etc.) que no se sienten vinculadas a la temática indígena por creer que están ubicadas en lugares con una baja presencia de este tipo de población, no llevan a cabo ni incorporan en su misión y visión el desarrollo de proyectos, programas e investigaciones en este ámbito; y, por otra, tampoco vinculan la variable intercultural a otras temáticas como la de los migrantes, la condición de género, etc. Así, lo intercultural se observa y sitúa en un espacio en extremo restringido, y no como un proceso del conjunto social, como un problema y una potencialidad de todos.

El quehacer del CEIP y el programa de formación docente en educación intercultural: antecedentes generales

El Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio (CEIP) fue creado en el año 2003, como una unidad académica adscrita al Instituto de Historia y Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Valparaíso. Desde su creación, se planteó como objetivo central la investigación interdisciplinaria de procesos socio-culturales asociados a la interculturalidad, la diversidad cultural y la educación intercultural especialmente en contextos urbanos.

De esta manera, a la par de la constitución del CEIP, en el año 2003 se diseñó y comenzó a aplicar un programa de formación docente en educación intercultural producto de un convenio firmado con la CONADI para capacitar profesores indígenas y

(7) Las áreas consideradas de mayor presencia indígena son: en el norte del país, Arica-Parinacota (aymaras), Tarapacá (aymaras) y Antofagasta (atacameños, quechuas); en el sur, Araucanía, De Los Lagos y De Los Ríos (mapuches).

(8) Para una descripción panorámica e histórica de las experiencias en interculturalidad en las universidades chilenas, ver Williamsom (2008).

no indígenas de la región de Valparaíso. Desde esa fecha se han realizado un total de 8 cursos de formación y transferencia técnico-pedagógica en educación intercultural para contextos urbanos (2 en Santiago y 6 en Viña del Mar), mediante proyectos financiados tanto por la CONADI como por la Secretaría Regional Ministerial de Educación (SECREDOC) ⁽⁹⁾ y con una participación total de más de 327 docentes, además de monitores indígenas interculturales. A partir de esta experiencia de formación docente, se constituyó en el año 2004 una Red Intercultural de Profesores de la Región de Valparaíso, instancia altamente valiosa que sin embargo, por no tener apoyo financiero que posibilitara darle continuidad, se sumergió en la inactividad. También fue producto de esta sinergia la publicación de la revista *Cuadernos Interculturales*, que inicialmente se diseñó como una herramienta que sirviera de apoyo a los profesores capacitados pero que, al poco andar, se convirtió definitivamente en un espacio estrictamente académico ⁽¹⁰⁾. También han sido fruto de los requerimientos generados a partir de la ejecución de los cursos de formación docente, la elaboración y publicación de los libros *Una escuela, dos caminos. Guía metodológica para la inserción de contenidos interculturales en escuelas situadas en contexto urbano para el Subsector comprensión del medio natural, social y cultural NB1 y NB2* y *Orientaciones curriculares para una Educación Parvularia Intercultural*, ambos financiados por la CONADI.

Los lineamientos estratégicos y los objetivos del programa de formación docente en educación intercultural del CEIP

Los lineamientos estratégicos

El trabajo del CEIP, como punto de partida, se enmarca en el abordaje de la temática de la interculturalidad en el eje «contextos urbanos», ya que entendemos que es en este espacio social donde se despliega con mayor fuerza y relevancia la interacción (en tanto relaciones y conflictos) de las distintas identidades culturales existentes en la realidad chilena actual. No sólo los indígenas y los inmigrantes se han asentado y situado en las ciudades, en ellas además han surgido con fuerza distintas demandas por el reconocimiento de las diferencias culturales de todo tipo, entre ellas las asociadas a las expresiones de las llamadas tribus urbanas y a las de género. Por lo mismo, es en los contextos urbanos donde se ha explicitado y visibilizado con mayor fuerza la diversidad cultural como el componente más relevante de los procesos contemporáneos de etnicidad. En estos términos, acotar lo intercultural estratégicamente en contextos urbanos posibilita, por una parte, potenciar la discusión sobre la implementación

(9) La SECREDOC es el organismo regional del Ministerio de Educación de Chile.

(10) Actualmente *Cuadernos Interculturales* es una de las pocas revistas de corriente principal latinoamericana que aborda de manera amplia e interdisciplinaria la temática de la interculturalidad y diversidad cultural, encontrándose indexada en Redalyc, Latindex, Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE), Hispanic American Periodicals Index (HAPI), Directory of Open Access Journals (DOAJ) y Dialnet.

de políticas centradas en la equidad; y, por otra, la búsqueda de modalidades que inserten el ejercicio intercultural (por ejemplo, la no discriminación) en el conjunto de la sociedad y no en un segmento de ella (Castro, *et. al.*, 2004).

De lo anterior se desprende un segundo lineamiento estratégico, que entiende a la educación intercultural y a la interculturalidad como una tarea que busca permear a toda la sociedad y al conjunto de su sistema educativo, una tarea además alejada de una acción asistencialista dirigida a la reproducción de un vínculo estrictamente sectorizado. Por ello partimos de la premisa de que no basta que determinados grupos (como los indígenas) reivindiquen recobrar y revitalizar su lengua y cultura, y por tanto su identidad, sino que es obligatorio que toda la sociedad nacional conozca y reconozca la diversidad cultural y lingüística que la rodea (a partir de esta u otra reclamación), toda vez que el problema de la inequidad cultural no está -y por lo mismo no debe situarse- en los grupos que reivindican identidad, sino en la sociedad dominante que no estima o no procura una relación cultural en igualdad de derechos.

En este sentido, una educación intercultural potente es aquella que procura que todos los grupos sociales (indígenas y no indígenas, inmigrantes y nacionales, hombres y mujeres, ricos y pobres, ciudadanos y rurales, etc.) se reconozcan y logren internalizar la necesidad de compartir sus distinciones culturales (léase alteridad) como el dialogar en la diversidad (Grabivker, *et. al.*, 2009).

Un tercer componente consiste en tensionar la discusión que posibilite que las universidades, o partes de ellas, se transformen en espacios abiertos, activos y protagónicos en la defensa, protección y conocimiento de la diversidad cultural (historias, patrones y manifestaciones culturales, lenguas y saberes). Para ello, sostenemos la necesidad de construir un modelo político y educativo que opere en la diversidad, es decir, que independientemente de cómo cada universidad integra la dimensión intercultural en su quehacer, tienda a la sumatoria de voluntades académicas y políticas a efecto de, por una parte, tender un puente entre los «otros» saberes (como los saberes indígenas) y los saberes «científicos» y, por otra, operar la visibilidad de la diversidad cultural no desde la dictaminación legal sino desde la interacción y el reconocimiento. Un modelo que si bien puede contener acciones afirmativas (como becas y programas de nivelación para indígenas), no se queda en ellas; sino que avanza en torno a asumir estratégicamente lo intercultural como un fenómeno que toca tanto a la sociedad dominante como a las minorías, tanto a los indígenas como a los no indígenas (Castro, 2009).

Los objetivos

Un primer objetivo que se ha planteado el CEIP es desarrollar metodologías, orientaciones curriculares y acciones con el fin de incorporar y socializar la educación intercultural tanto en el sistema educativo (enseñanza Parvularia, Básica y Media) como en la formación profesional en las universidades. Entendemos que no es condición necesaria que las escuelas y las universidades estén situadas en contextos específicos para validar y justificar la incorporación de contenidos transversales interculturales, más aún cuando es evidente que este contexto específico tampoco es

suficiente para llevar a cabo esta modalidad curricular. Desde esta perspectiva, no hay argumentos válidos para evitar o impedir que las instituciones educativas, cualesquiera que sean, asuman y/o incorporen lo intercultural como parte de sus proyectos educativos.

Otro objetivo tiene que ver con entender la formación profesional en interculturalidad de modo ampliado. Es decir, en el caso del sistema escolar no sólo dirigido a profesores indígenas, y en el caso del sistema universitario no sólo orientado a profesores o profesionales de las ciencias sociales. Este propósito implica escaparse del entendimiento de lo intercultural como una cuestión estrictamente educativa e indígena, o como un problema situado rígidamente en lo rural y lo lingüístico, o que se vincula férreamente a las competencias profesionales en las áreas de las ciencias sociales y de la formación pedagógica; sino, por el contrario, emplazar la interculturalidad como un entramado que atraviesa (en tanto acción que propende al diálogo cultural) a toda la sociedad y sus distintos niveles de interacción y conflictos ⁽¹¹⁾.

Un tercer y último objetivo ha sido cubrir la necesidad de tener profesores debidamente capacitados, para situar y demandar una educación intercultural como parte medular del sistema educativo nacional. Son los profesores quienes diseminan, permeabilizan el sistema escolar y llevan adelante la inserción de contenidos interculturales en sus aulas y colegios. Mientras más profesores capacitados en educación intercultural existan en las ciudades y pueblos del país, sean o no indígenas, trabajen o no en escuelas interculturales focalizadas, estén o no en zonas de alta densidad indígena, más posibilidad existirá de que tengamos un sistema educativo y un currículo alejados de lo hegemónico y lo monocultural.

Trayectoria y características del programa de formación docente en educación intercultural del CEIP

Sus inicios

Institucionalmente, los inicios del programa de formación docente del CEIP pueden situarse en el año 2002, como producto de la convergencia de dos factores: a) la firma de un convenio de colaboración entre la Universidad de Valparaíso y la CONADI, que posibilitó el financiamiento por parte de esta última de los dos primeros cursos de educación intercultural que se realizaron en la región de Valparaíso dirigidos a profesores (de preferencia indígenas, pero no excluyente) de enseñanza Básica y Media; b) la existencia -en aquel momento- de docentes e investigadores en la Universidad de Valparaíso que ya tenían una trayectoria profesional y académica en la temática intercultural y de trabajo con poblaciones indígenas, lo que facilitó y potenció la creación del CEIP en el año 2003.

(11) Por ejemplo, la sola relación (y todos los problemas derivados) entre identidad(es) y globalización es suficiente para dejar de lado aquella postura que entiende lo intercultural como una cuestión de competencias, intereses y temas restringidos.

El programa de formación docente intercultural, desde el comienzo, se planteó en torno a dos ejes que se han mantenido en el tiempo y con los cuales se buscó articular, por un lado, la ejecución de una capacitación de calidad y con compromiso; y, por otro, la posibilidad de ampliación de los conocimientos a partir de un ejercicio dialogante desde lo que entregaban los profesionales, los monitores indígenas y los propios docentes indígenas participantes en los cursos.

Sobre el primer eje podemos decir que si bien revestía una formalidad, tenía un sentido profundo; pues los que se estaban capacitando eran profesores en ejercicio, tanto del sistema educativo municipal como subvencionado y particular. Por lo mismo, si se quería que el curso de perfeccionamiento tuviera algún impacto era obligatorio que contara con las normas de validación exigidas por el Ministerio de Educación. Así, estas versiones (y las siguientes) contaron con el Registro Nacional de Perfeccionamiento Docente entregado por el CPEIP (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica), lo que permitió que a muchos de los profesores capacitados se les reconocieran y validaran los conocimientos adquiridos.

El segundo eje, marcando una impronta del programa de formación docente del CEIP, permitió validar los conocimientos, saberes y la lengua -y su reproducción en la estructura curricular de los cursos- tanto de los profesores indígenas participantes en la capacitación como de los monitores indígenas que asumieron responsabilidades en igualdad de condiciones que los académicos universitarios. De esta manera se buscó demostrar (a los docentes participantes) que la educación intercultural era tal no sólo en la medida en que se abordaran contenidos interculturales (en este caso de los pueblos indígenas), sino que la estructura curricular misma fuera un ejercicio que ponía en diálogo las identidades culturales de los integrantes de la sala de clases (el profesor y sus estudiantes), y que mediante esta acción dialogante inserta en el currículo era posible superar la visión que tenía (y aún mantiene) el sistema educacional de los contenidos interculturales como parte auxiliar de los objetivos fundamentales o como aspectos instrumentales para generar otro tipo de conocimientos generales y no centrales.

Así, la articulación de ambos ejes dio como resultado un programa de formación docente en interculturalidad que se ha podido mantener en el tiempo, a pesar de los embates institucionales y económicos; como la realización de jornadas de actualización y seminarios que han puesto en el tapete del quehacer del profesorado (indígena y no indígena) la educación intercultural, particularmente en las ciudades de Valparaíso, Viña del Mar, Quilpué y Villa Alemana.

Su desarrollo

El desarrollo del programa de formación docente en interculturalidad del CEIP se ha dado paralelamente a las reflexiones y decisiones formales y de fondo que se han ejecutado a efecto de afianzar el impacto en los distintos niveles y sistemas educativos. Una de estas definiciones, que se ha venido remarcando, es poder llegar a aquellos profesores que no tienen ninguna posibilidad de acceder a formación en interculturalidad por no poseer los requerimientos impuestas desde la Ley Indígena (e

implementados principalmente por el Programa de Educación Intercultural Bilingüe - PEIB- del Ministerio de Educación y el Programa Orígenes⁽¹²⁾, es decir, dar cuenta de los requisitos de poseer la condición indígena⁽¹³⁾ y trabajar en escuelas focalizadas que se ubican principalmente en las áreas definidas como de alta densidad indígena y de carácter rural. A partir de esta premisa que sitúa nuestro quehacer en los lugares donde no llegan las iniciativas estatales y, además, alejado de un carácter meramente asistencial, en los fundamentos del programa de formación docente ha adquirido relevancia la articulación de las categorías «indígena urbano», «interculturalidad para todos», «contexto urbano» y «diversidad cultural». Lo anterior ha generado una necesidad de preguntarse recurrentemente qué, cómo y a quién enseñar contenidos interculturales.

Parte de estas interrogantes, generadas a partir de los resultados de los cursos dictados desde el año 2003, y el hecho de que buscamos permear el sistema formal de educación, han permitido que en el desarrollo del programa de formación docente en interculturalidad del CEIP adquiriera preponderancia la consideración de la enseñanza de los objetivos transversales (aquellos contenidos no obligatorios que se cruzan por todas las asignaturas en cada nivel de los planes y programas de la educación básica y media) como parte de los objetivos fundamentales (aquellos que se centran en los contenidos obligatorios de cada una de las asignaturas de los dos niveles educacionales mencionados), y no como un complemento.

El enfoque desarrollado es relevante pues al revisar las escasas experiencias de educación intercultural en los colegios urbanos (donde lo indígena y la diversidad cultural no se entienden como propios) se constata que han situado los contenidos interculturales en el ámbito exclusivo de la transversalidad, acentuando de este modo un tratamiento folklorizado, por ejemplo, de las tradiciones indígenas. Consideramos que al localizar la inserción de contenidos interculturales desde los objetivos fundamentales y cruzarlos con los objetivos transversales, y no al revés, es posible revertir las condiciones que restringen a la educación intercultural como una acción pedagógica marginal, puntual, estrictamente valórica y adicional de los contenidos medulares y obligatorios, además de ser un ámbito que sólo se lleva a cabo en la medida que se pueda y/o se permita.

Los participantes

Los participantes de los distintos cursos del programa de formación docente del CEIP han sido diversos, siendo profesores de distintas especialidades y niveles, con y sin ascendencia indígena. Por lo mismo, desde el año 2003 han pasado por el CEIP más de 300 educadoras de párvulos, educadoras diferenciales, profesoras de Educación General Básica y profesores de Enseñanza Media, además de monitores indígenas.

(12) Ver párrafo 2, artículos N° 25, 26 y 27 de la Ley Indígena.

(13) En Chile la condición indígena está sujeta de modo exclusivo a una sanción legal a partir del reconocimiento de la existencia de 9 pueblos originarios (Aymara, Atacameño, Colla, Diaguita, Quechua, Rapa Nui, Mapuche, Kawashkar y Yagán). Por tanto la ley, es decir el Estado, de modo arbitrario y hegemónico determina quién es o no indígena.

Al hacer un recuento de esta experiencia de formación docente, podemos señalar como aspectos distintivos que todos buscaban conocer la cultura, la lengua y las tradiciones indígenas (como la de otros grupos con identidad, entre ellos los gitanos) para apropiárselas y poder impartirlas en el interior de las aulas. También ha sido característico que los asistentes a los cursos no han sido tratados como alumnos, sino como actores que tienen un desarrollo profesional y que pueden (y deben) aportar con sus conocimientos, experiencias e identidad; transmitiendo de este modo que la educación intercultural es una acción dialogante donde todos sus participantes se constituyen en agentes articuladores en la construcción del reconocimiento de la alteridad y la diversidad cultural.

Los contenidos

Los contenidos ofrecidos en los cursos del programa de formación docente guardan directa relación con los ejes y temas referidos a la interculturalidad, como el cumplir con el objetivo de proporcionar la pertinencia necesaria para ser incluidos en los planes y programas y cubrir las expectativas de los docentes. De este modo los cursos abordan contenidos como historia, cosmovisión, lengua y cultura de los pueblos indígenas; fundamentos de la educación intercultural; proyecto educativo institucional e interculturalidad; formulación de unidades educativas y material educativo intercultural; filosofía intercultural; orientaciones curriculares interculturales; elaboración y aplicación de material didáctico intercultural.

La participación de monitores indígenas en los cursos de formación docente en educación intercultural del CEIP

De la retórica a la acción: lo intercultural al interior del programa de formación docente del CEIP

Como se ha señalado, el programa de formación docente del CEIP no se define únicamente como un modelo de transferencia tecno-pedagógica y educativa, sino como una visión intercultural. Por tanto, su estructura se ha articulado de modo tal que lo intercultural no sea un mero ejercicio intelectual tratado desde la academia, sino que la experiencia misma de aprendizaje sea un ejercicio de interacción intercultural con participación protagónica de los participantes. Lo anterior se ha plasmado mediante:

- a) La conformación interdisciplinaria del equipo capacitador y académico del CEIP. Con esta medida se ha buscado acentuar la diversidad de miradas y enfoques no sólo desde la posición de distintas disciplinas, sino primordialmente mediante la variedad de experiencias culturales y profesionales de los miembros del equipo capacitador. En efecto, en su constitución han confluído académicos e investigadores universitarios y profesores en ejercicio de escuelas básicas y medias, algunos con ascendencia indígena y otros sin ella.

- b) La inclusión de monitores indígenas como parte sustancial del programa de formación. Esta inclusión está alejada de un enfoque asistencialista bajo el formato de acciones afirmativas, por lo mismo no se busca dar cuenta de criterios de igualdad formal sino que la participación de los monitores indígenas sostenga al programa de formación y sus componentes como un ejercicio intercultural; así damos cuenta que un programa de educación intercultural debe ser en su constitución un espacio de diálogo intercultural. De esta manera, lo que se ha pretendido es que el despliegue de los distintos cursos configuren una plataforma de encuentro entre quienes los dictan, es decir, aquellos que portan la pertinencia cultural (los monitores indígenas) con aquellos que se aproximan desde la academia (los investigadores y los académicos).
- c) Una cobertura tanto de profesores indígenas como no indígenas. Con esto se ha querido plasmar aquello de educación intercultural para todos. Como ya se ha señalado, la posibilidad de permear el sistema educativo formal y su estructura curricular hegemónica y monocultural pasa por acercar los contenidos interculturales y sus enfoques curriculares y metodológicos a todos los actores participantes del sistema educacional. Por tanto, la educación intercultural no puede ser una acción dirigida y focalizada, menos aún en contextos urbanos.
- d) La importancia del conocimiento de los distintos pueblos indígenas en los contenidos del curso. Esto es, no abocarse a la enseñanza de un solo pueblo originario aunque la mayoría de los participantes sean pertenecientes a él. Por lo mismo, un aspecto central ha sido motivar a que los participantes de los cursos de capacitación conozcan las otras identidades y expresiones culturales y no se queden en su propia cultura. Aquí queremos operar el principio de la diversidad cultural, aspecto relevante en los contextos urbanos.

Hay que decir que no porque exista una alteridad en la composición de los miembros de un curso se produce la interculturalidad, sino que esta debe ser intencionada desde su origen y en su desarrollo. La capacidad dialógica se despliega desde una racionalidad distribuida y respetada como tal desde el contexto en el que se fundamenta, promoviendo la simetría valorativa y la equidad participativa. Esto es, el proceso de enseñanza-aprendizaje se produce desde la horizontalidad y no desde la verticalidad. Por ello un programa de capacitación intercultural debe alejarse de modelos instruccionales e instrumentalistas, posibilitando que todos los participantes, desde distintos roles, sean protagónicos.

La participación de los monitores indígenas bilingües

Como se ha señalado, una parte relevante de los cursos del programa de formación docente han sido dictados por monitores indígenas. La característica principal de este ejercicio intercultural se ha centrado en el manejo acabado de un saber específico, que resulta parte integral de una concepción de mundo distinta.

Darle un lugar central a la visión endógena de aquellos con quienes se quiere dialogar, posee un potencial que podemos describir como:

- a) El monitor indígena posee un conocimiento de primera fuente que ha sido obtenido del propio aprendizaje en la comunidad residente, por tanto, maneja no sólo los contenidos sino también los modos propios del proceso de enseñanza-aprendizaje consuetudinario y las visiones de mundo. En el caso particular de socializar (mostrar) los modos propios para transmitir conocimientos, el protagonismo de los monitores indígenas resulta determinante. No hay otra forma para transmitir este tipo de conocimientos consuetudinarios que mediante la interacción directa entre quienes se capacitan y su manejo técnico-instrumental de los procedimientos formales de enseñanza (es decir, los profesores) y el monitor que porta la matriz cultural que busca dialogar y ser reconocida. En este punto, la experiencia del programa de formación intercultural del CEIP muestra que el componente vital de este diálogo no sólo se acota a la trasmisión de las maneras que tienen los pueblos originarios (u otros) para traspasar de los adultos a los menores los conocimientos, sino también de comenzar a aquilatar los tipos de conocimientos que se enseñan y el estatus o posición que tienen dentro de la estructura cultural. Este aprendizaje culturalmente significativo permite al profesor capacitado tensionar en el aula (entendiendo por tensión en este caso el cara a cara de procesos pedagógicos distintos) lo que determina el currículo formal y los modos tradicionales traspasados por lo monitores indígenas.

- b) La enseñanza y el aprendizaje resultan ser vivenciales y contextuales, pues lo que el monitor indígena entrega es parte de su vida y de su concepción. Hacer «clases» con un mate compartido y sopaipillas (es decir, con una infusión caliente de hierba mate y una masa de harina de trigo frita) sentados en círculo y con un diálogo participativo, crea un contexto de aprendizaje significativo. En una clase sobre lengua mapuche, por ejemplo, no es lo mismo la descripción lingüística del vocablo «peñi»⁽¹⁴⁾ que resulta exógena por estar construida desde una teoría lingüística externa y formal, que si un monitor indígena explica el «significado vital» de esta palabra mientras se bebe entre todos un mate. Desde esta perspectiva, los procedimientos y el ambiente de la acción del monitor deducen un espacio intercultural que el profesor capacitado aquilata y, eventualmente, puede asumir como una estrategia pedagógica en su quehacer docente.

Si bien la disposición y la decisión de entender el programa de formación docente del CEIP como un espacio facilitador del diálogo intercultural, más que un mero ejercicio instruccional, es relevante; no basta para validar la participación de los monitores indígenas. Como ya hemos señalado, quedar en lo anterior puede situar esta participación como un mecanismo asistencial o como mera formalidad justificatoria. Por lo mismo, se ha procurado que la inserción y trato de los monitores

(14) Hermano, en términos genéricos.

indígenas sea equivalente al del resto de los académicos participantes del programa de capacitación, evitando la discriminación en cuanto al estatus de los conocimientos que transmite y en lo que respecta a sus remuneraciones ⁽¹⁵⁾.

De algún modo, el programa de formación docente en interculturalidad nos ha permitido situar y validar en un espacio excluyente como el universitario, que tiende a no aceptar aquello que no opere bajo los parámetros de la validación científicista, los conocimientos de otro tipo (en este caso conocimientos de los pueblos indígenas).

Los saberes étnicos en un programa de formación docente en educación intercultural para contextos urbanos

Los saberes étnicos resaltan con nitidez la cuestión del otro y su reconocimiento. En estos términos, el programa de formación docente intercultural del CEIP apunta al meollo del problema curricular del sistema educativo formal, el cual a pesar de declarar recientemente la exclusión cultural como inequidad, estructuralmente sigue negando la validez de otras formas de conocimiento que no provengan de la científicidad académica.

En estos términos, de lo que se trata es de romper con la dominación de la construcción del conocimiento y validar los modos y los tipos de conocimiento de los otros como parte de los saberes de los sistemas educativos dominantes. Esto no significa quedarse en una cuestión de formalidad, sino afianzar la noción de que la escuela, la universidad o cualquier espacio institucionalizado de enseñanza/aprendizaje reproducen un ambiente privilegiado de diálogo e interacción donde es posible (y necesaria) la validación de los otros. Se trata entonces, en primer lugar, de generar conocimientos preguntándoles a los otros qué es lo que quieren, cómo lo hacen, cómo lo reproducen; en segundo lugar, reconocer como parte del saber «universal» los conocimientos y los modos de elaborar conocimientos de esos otros; y, en tercer lugar, abandonar el monólogo y asumir el diálogo como metodología del conocimiento.

La articulación entre los saberes étnicos (y populares) y los saberes académicos

A nuestro entender, la articulación de los saberes étnicos (y/o populares) alude a un tema central que ha estado ausente en la reflexión sobre los alcances de la interculturalidad: entender y practicar lo intercultural no sólo hacia fuera sino también hacia dentro de los espacios formativos y educativos.

(15) De acuerdo con la normativa administrativa de la Universidad de Valparaíso, los convenios de honorarios de los monitores indígenas tenía que tramitarse como «trabajo no calificado» por no ser profesionales universitarios. Esto nos llevó a discutir con la autoridad competente lo discriminatorio que resultaba ejecutar la incorporación de estos monitores bajo esa modalidad, ya que no había otros que pudieran, por ejemplo, enseñar las lenguas indígenas. Así logramos que se les reconociera y se les pagara como a un «académico» especialista. Sin embargo, esta visión todavía no ha cambiado estructuralmente.

Un hecho predominante para entender la premisa anterior, es que hasta ahora las instituciones (estatales, universitarias, culturales, de organizaciones, etc.) que se han involucrado en el tema intercultural lo han hecho mediante una posición que observa los problemas y las opciones más allá de sus propios márgenes institucionales. Es decir, los equipos de investigación y de capacitación abocados a la interculturalidad realizan sus aportes y evalúan sus experiencias hacia fuera. Así, lo predominante ha sido que la dedicación a la formación de profesores en educación intercultural, la elaboración de currículos pertinentes interculturales, explicitación de categorías de análisis (identidad étnica, etnogénesis, etc.), fortalecimiento lingüístico, etc., se entienden como la intervención de conocedores (en tanto especialistas profesionales) sobre grupos socioculturales incapaces de elaborar sus propias metodologías y categorías. Por lo mismo, gran parte de los proyectos y experiencias de rescate y valoración intercultural desde instancias formales no se han planteado trabajar estos temas y problemas hacia dentro de su propio quehacer.

En nuestro caso hemos procurado, a veces con éxito y en otras no tanto, acentuar la práctica intercultural en todo el entramado del programa de formación y en el quehacer del CEIP, con el fin de que todos los saberes implicados en el diálogo intercultural interactúen. Por eso lo intercultural, más aún inserto en contextos urbanos donde predomina la diversidad cultural, debe entenderse como una modalidad que busca:

- 1) La integración de contenidos de diversos estatus culturales con el objeto de formular, aplicar y desarrollar currículos pluriculturales y respetuosos de las diferencias.
- 2) Una práctica pedagógica e investigativa para la equidad, lo que implica un compromiso por evitar que determinada condición cultural (como la étnica, pero también la de género u otras) sea un factor de disminución en el logro de aprendizajes significativos o una minimización de los aportes al conocimiento.
- 3) La inhibición de prácticas de intervención que no pueden escaparse de sesgos que propenden a la marginación y al menoscabo, aún de manera inconsciente, a partir de connotaciones étnico-culturales.
- 4) Replantear el modo de construcción del conocimiento a efecto de que se entienda que este ejercicio opera y se sitúa siempre en un contexto cultural, por tanto es válido y necesario reconocer que existen distintas formas como tipos de conocimientos signados por rasgos culturales específicos.
- 5) La validez de los «otros» conocimientos no se sustenta en una mera práctica política, sino en explicitar que tienen sus propias lógicas cognitivas.

En el marco del eje curricular, entonces, la practica intercultural no tiene que estar situada en un contexto específico para validar y justificar el diálogo transversal de saberes, más aún cuando es evidente que este contexto específico -como ya lo hemos mencionado con anterioridad- tampoco es suficiente, sino asumir la posibili-

dad de que la interculturalidad se sitúe en los propios proyectos educativos institucionales, pues es aquí donde se centran los elementos relevantes como la visión y la misión.

Por lo mismo, y a partir de esta perspectiva, asumimos la obligatoriedad de escaparse del entendimiento de lo intercultural como una cuestión estrictamente educativa e indígena, como un problema situado en lo rural y lo lingüístico, o vinculado restringidamente a las competencias en determinadas áreas profesionales; sino, por el contrario, situar la interculturalidad como un entramado que atraviesa (en tanto acción que propende al diálogo cultural) a toda la sociedad y sus distintos niveles de interacción y conflictos⁽¹⁶⁾.

De lo que se trata, en consecuencia, es de romper con la dominación de la construcción del conocimiento abandonando el monólogo y asumiendo el diálogo como metodología del conocimiento.

Bajo esta premisa, es necesario desechar la ejecución de proyectos en interculturalidad donde unos les dicen a otros (a los indígenas, por ejemplo) qué es lo que tienen que hacer, qué es lo que tienen que valorar, qué es lo que tienen que priorizar. Entonces, un programa de capacitación intercultural, y es lo que busca el CEIP como marco de gestión, debe en sí mismo ser «poblado por la diversidad cultural que nos caracteriza como sociedad» (López Soria, 2006: 8). Por ello nuestro programa de formación docente intencionadamente se aleja de la reproducción de un ejercicio asistencial en tanto una acción afirmativa. Si bien no se pueden desconocer los aportes de estas iniciativas, tendemos a compartir la idea de aquellos que sostienen que lo asistencial y lo afirmativo no resuelve el problema de fondo, toda vez que apuntan a la equidad pero no a la interculturalidad (Tubino, 2007). En efecto, la apuesta por la equidad disminuye las tensiones, sin embargo no logra reunir a las partes (los discriminados y los que discriminan) en un «espacio común» con el propósito de enfrentar las causas estructurales de la hegemonía, la dominación cultural y el no reconocimiento de la diversidad. Este espacio común es la «interculturalidad para todos».

De esta manera, entendemos la articulación de los saberes étnicos (y/o populares) y los saberes académicos como una urgencia y obligatoriedad de cualquier programa o curso de formación en interculturalidad; donde la interculturalidad no se acota únicamente en torno a resolver (o intentar resolver) el acceso y/o cobertura de contenidos de la historia y la cultura de los pueblos originarios a efecto de revertir una injusticia, sino fundamentalmente a revertir el carácter monocultural de los currículos educativos y el sesgo logocéntrico de las disciplinas que se practican en las instituciones de educación superior que forman a los profesores.

(16) Por ejemplo, la sola relación (y todos los problemas derivados) entre identidad(es) y globalización es suficiente para dejar de lado aquella postura que entiende lo intercultural como una cuestión de competencias, intereses y temas restringidos.

Las dificultades para la colaboración intercultural: en la universidad, en los colegios y en el sistema educativo

Como ya se ha mencionado, la educación intercultural bilingüe en Chile está restringida (en tanto una política asistencial de Estado) a un grupo singular de la población del país: los indígenas. Es por ello que se ha concebido como un programa especial del sistema educativo nacional que opera mediante escuelas que están focalizadas, de preferencia, en zonas rurales. Este prisma tan focalizado ha generado metodologías, materiales didácticos y textos de estudio que, al estar acotados al contexto de lo indígena rural, carecen de potencialidad y cobertura. Prueba de esto es que a la inmensa mayoría de los niños y jóvenes de ascendencia indígena que viven en las ciudades no les llega la educación intercultural.

Otro inconveniente es que, al no ser ampliable este tipo de educación intercultural debido a su carácter especial y contextual, contrae aún más la posibilidad de producir cambios estructurales en el conjunto del sistema educativo. Así como el impedimento que han tenido experiencias de educación intercultural situadas en otros ámbitos socio-culturales (con los gitanos, con los migrantes, en escuelas con estudiantes y profesores sin ascendencia indígena, etc.) de poder interactuar y ser apoyadas por el PEIB del Ministerio de Educación.

A partir de estos inconvenientes, el trabajo del CEIP (como el de otros equipos universitarios y de ONG) destinado a la implementación de un programa de formación docente en educación intercultural para contextos urbanos, los enfoques que lo sustentan, los textos de orientación curricular que ha publicado, la discusión teórico-conceptual, etc., operan en paralelo al PEIB del Ministerio de Educación y con un nivel de contacto y diálogo muy básico, en momentos incluso nulo. Por ello en las regiones Metropolitana y de Valparaíso la educación intercultural en contextos urbanos ha sido impulsada de modo voluntario por ciertos establecimientos educacionales que se han sensibilizado en torno a la temática de la diversidad cultural, algunos porque han «descubierto» que tienen alumnos y profesores con ascendencia indígena, otros porque han acogido a hijos de migrantes o simplemente porque han asumido en su proyecto educativo el reconocimiento de la diversidad cultural. Generalmente son profesores de estos colegios los que demandan capacitación en educación intercultural y con los cuales se tienen las relaciones más dinámicas.

Otro ámbito de vinculación positiva ha sido con algunos municipios de las regiones mencionadas que han implementado programas de EIB canalizados a través de algunas de las escuelas que administran. Estos municipios, con sus propios recursos, han contratado docentes con experiencia en educación intercultural como monitores indígenas, además de buscar asesoría técnica en los equipos universitarios y de ONG. Un factor de triangulación a efecto de potenciar la interacción entre estos municipios, los docentes de los colegios de estos municipios y los equipos universitarios y de las ONG, ha sido la Oficina de Asuntos Indígenas de Santiago de la CONADI, que ha financiado y creado convenios con comunas y universidades para el desarrollo de una educación intercultural amplia y contextualizada en lo urbano.

Si bien este ámbito de colaboración e interés ha impulsado de manera significativa la educación intercultural en distintas comunas del gran Santiago y del gran Valparaíso, el hecho de que el Ministerio de Educación no sea parte comprometida y protagónica hace que el impacto social sea leve, más aún cuando debido a este factor la mayor parte de los colegios y liceos no se arriesgan a practicar este tipo de educación, pues plantea costos y redirige los esfuerzos que están concentrados principalmente en ser bien evaluados por el Sistema de Medición de la Enseñanza (SIMCE), centrado en los sectores de lenguaje y matemática. Por eso muchos establecimientos educacionales ven a la educación intercultural como un programa más dentro de muchos otros que se intentan aplicar al interior de ellos, pero que no inciden en los logros centrales de aprendizaje que les demanda el Ministerio de Educación.

Este escenario plantea una dificultad que, por cierto, incide -en lo que toca a la retroalimentación- en los programas de formación docente como el que tiene el CEIP: no existen indicadores que permitan evaluar el desempeño de los colegios que han incluido la educación intercultural en las distintas comunas de las regiones Metropolitana y de Valparaíso. Lo que se conoce, por un estudio que realizó la UNICEF en el año 2004 ⁽¹⁷⁾, es que los niños y niñas valoran la diversidad y son menos prejuiciosos con el resto de la población nacional e inmigrante.

En lo referido a las universidades, como ya se mencionó, si bien la Ley Indígena establece que en las instituciones de educación superior del país deben dictarse cátedras de historia, cultura e idiomas de los pueblos indígenas ⁽¹⁸⁾, esto no ocurre porque, al igual que el sistema educativo en general, es compleja la traslación automática de una ley cuando al interior de estas instituciones no han ocurrido cambios sistémicos. Además, una o dos cátedras no resguardan la concreción de la interculturalidad si la misma institución no la asume dentro de los lineamientos que la definen. Sin este marco, el dictado de este tipo de cursos no pasa de ser un hecho aislado e, incluso, anecdótico.

Esta realidad no es ajena a nuestra experiencia. Si bien la creación del CEIP fue parte de un convenio entre la Universidad de Valparaíso y la CONADI, han debido pasar varios años para crear redes internas, para que se reconociera la temática intercultural como parte del «quehacer académico», se dieran cursos electivos sobre interculturalidad y para que los propios estudiantes universitarios con ascendencia indígena implementasen iniciativas y se organizaran para conocer la historia, cosmovisión y lengua de sus pueblos. Sin embargo, a pesar de estos avances, todavía queda mucho por llevar a cabo; entre ello, que la universidad tenga una política sobre la presencia de lo indígena y la diversidad cultural a su interior, que permita al quehacer del CEIP tener una incidencia más allá de los márgenes de la unidad académica a la que está adscrito.

(17) Encuesta realizada por Time Research en octubre de 2004.

(18) El título IV, párrafo 1º, artículo N° 28, letra d, de esta ley, establece: «La promoción y el establecimiento de cátedras de historia, cultura e idiomas indígenas en la enseñanza superior».

Resultados, inconvenientes y desafíos del programa de formación docente en educación intercultural del CEIP

Logros y resultados

Entre los logros y resultados obtenidos durante el tiempo que se ha efectuado el programa de formación docente, podemos resaltar los siguientes:

- a) El fortalecimiento del CEIP a nivel institucional, posibilitando que su trabajo sea conocido y validado por contrapartes de distinta naturaleza (profesores, organizaciones indígenas, municipios, la CONADI, la Junta Nacional de Jardines Infantiles, colegios, etc.). Este fortalecimiento ha posibilitado afianzar la propuesta de hacer del CEIP, más que una instancia académica, un espacio de diálogo cultural. Así, desde su creación ha permitido la convergencia de distintos académicos de alto nivel, monitores indígenas, miembros de organizaciones indígenas y grupos que representan otras identidades culturales, etc., compartiendo en igualdad de condiciones visiones, concepciones y compromisos relacionados con la interculturalidad. Esta convergencia ha permitido por lo menos dos cosas: primero, que los cursos de formación tengan una alta calidad en sus contenidos, estructura curricular y metodología; y segundo, que las experiencias al interior de los cursos de capacitación denoten internamente un ejercicio intercultural proyectable.
- b) La conjunción entre el método utilizado y los contenidos incluidos en la formación de los profesores, más la calidad de los monitores indígenas y académicos, ha permitido que muchos de ellos sigan trabajando la temática en sus escuelas (en el aula y en los proyectos educativos). Con esto se ha generado una proyección que ha permitido ampliar la interculturalidad en el entramado social, en tanto que muchos de los profesores capacitados han desarrollado sus propios caminos. En este sentido podemos dar como ejemplo el caso de la educadora de párvulos Vielka Araya, quien ha desarrollado un notable trabajo pedagógico y social con el pueblo gitano en la ciudad de Villa Alemana, y cuya experiencia ha sido recopilada en el libro recientemente publicado por la CONADI y el CEIP sobre orientaciones curriculares interculturales para la educación parvularia.
- c) La formación de un pequeño grupo de monitores con mayor conocimiento pedagógico y que constantemente trabajan en los proyectos del CEIP, permitiendo que el desarrollo de las investigaciones y de los cursos de capacitación estén relacionados directamente con aquellos que tienen una visión más profunda y consistente de las concepciones, en este caso, del mundo indígena.
- d) La articulación de un pequeño grupo de colegios subvencionados (es decir, escuelas donde una parte del valor de la matrícula anual la pagan las familias de los estudiantes y la otra la aporta el Estado como subvención) que trabajan voluntariamente la educación intercultural en sus aulas. La relevancia de esta experiencia es que estas escuelas pueden transformarse en el soporte de una red social e institucional.

La importancia del desarrollo humano en los resultados del programa de formación docente del CEIP

Según un estudio de la Universidad Alberto Hurtado (2006), los Informes sobre el Desarrollo Humano en Chile del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) han tenido, desde que se comenzaron a realizar en el año 1996, cada vez mayor impacto en el campo de las ciencias sociales. En estos términos, el quehacer del CEIP no ha estado ajeno a la incorporación y discusión de esta variable.

La centralidad de la vinculación entre el concepto del desarrollo humano e interculturalidad, en nuestro caso, se ubica en el compromiso y convicción de los que se ha nutrido el programa de formación docente al transmitir como fundamento del diálogo intercultural el pleno derecho de las personas y las comunidades a ser protagonistas de la capacidad de participar plenamente en la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Por lo mismo, entendemos que la inflexión en torno a romper las barreras que posibilitan el reconocimiento de las alteridades está radicada en las personas.

Al amparo de esta perspectiva, el programa de formación docente ha buscado, en primer lugar, profundizar y ampliar una metodología de trabajo donde los participantes forman una centralidad protagónica; es decir, el curso se configura y proyecta con ellos, con sus intereses, sus demandas, su prioridades, etc. También se ha planteado más allá de la mera transferencia técnico-pedagógica, buscando incidir en la calidad de vida de las personas mediante profesores que son capaces de convivir, respetar y hacer respetar las distintas identidades culturales de su entorno (de sus alumnos, de los apoderados, de los colegas, del barrio, etc.).

En otros ámbitos, el vínculo con el desarrollo humano e interculturalidad sostiene el valor que se le da al interior del programa de formación docente al empoderamiento de las subjetividades o de los imaginarios colectivos, y de darle debida importancia, a efecto de potenciar los alcances de la educación intercultural, a la trama de los vínculos sociales. De ahí nuestro interés por una educación intercultural para todos, más aún cuando -como lo señala el propio PNUD- el asentamiento de la diversidad cultural como un valor de la «unidad social [ya] no se puede fundar en una ética única» (PNUD, 2003: 89), lo que obliga a reconocer que hay «otros» alrededor. En efecto, una educación intercultural dirigida a un grupo específico no dialoga, al contrario es un monólogo, y por lo mismo entra en contradicción con sus fundamentos; lo que termina, tarde o temprano, inhibiendo su potencialidad de articulación social.

Con el ejemplo anterior no queremos señalar que la propuesta de un eje de articulación «interculturalidad para todos» se reduce a una mera ampliación social de orden cuantitativo. Por el contrario, esta discusión debe posicionar la interculturalidad más allá de un ejercicio educativo y asistencial, enfrentando la dimensión política. De ahí que nos parece relevante dar cuenta de la formación de una ciudadanía intercultural en el programa de capacitación docente ⁽¹⁹⁾. Como muy bien lo señala Fidel Tubino

(19) Para el concepto «ciudadanía intercultural» ver Ansión (2007) y Tubino (2007).

(2008), hay que hacer una distinción entre interculturalidad funcional e interculturalidad crítica. La primera se queda únicamente en resaltar el valor del diálogo cultural, sin embargo no explicita y asume -como la segunda- la necesidad de construir las condiciones para que el diálogo ocurra. En otros términos, de lo que se trata con el ejercicio de la interculturalidad (o si se prefiere, el derecho a ejercer la interculturalidad) es de socavar la discriminación a efecto de generar espacios para el reconocimiento (en y en los alrededores de la escuela, la universidad, el barrio, el trabajo, etc.). Así, la ciudadanía intercultural es tal si incluye la otredad.

El impacto en el entorno social y educativo

El quehacer del CEIP y de su programa de formación docente en interculturalidad, ha buscado intencionadamente impactar en su entorno socio-educativo y visibilizar la temática intercultural en un ambiente que, a pesar de su carácter pluricultural, tiende a negar (o no reconocer) las alteridades que lo componen. Buena prueba de esto es que cuando el CEIP inició sus actividades muchos actores e instituciones negaban o desconocían la existencia de lo indígena, siendo una opinión generalizada que este tema y realidad social era más bien propio de lugares alejados y rurales del norte y sur del país, cuestión que ha ido cambiando paulatinamente con el tiempo.

Con una plataforma institucional estatal pertinente en lo intercultural bastante débil en la región de Valparaíso (apenas una oficina de la CONADI que termina desapareciendo hacia el año 2005, un programa de EIB en la SECREDOC que nunca tuvo proyección al sostener que en su área de intervención no había escuelas con presencia significativa de niños y niñas indígenas y que, por lo mismo, cierra en el año 2007), el nexa sistemático ha sido con los profesores, los colegios, los profesionales y los municipios.

Precisamente este perfil de trabajo ha permitido:

- a) Que algunos de los profesores capacitados en nuestros cursos y profesionales participantes en los mismos hayan dado forma y participado en la constitución de programas y actividades centradas en lo intercultural y lo indígena en los departamentos de grupos prioritarios de los municipios de Viña del Mar y Quilpué, trabajando tanto con escuelas municipales como con organizaciones.
- b) La inserción de la educación intercultural en distintos colegios subvencionados de las ciudades de Viña del Mar, Valparaíso, Quilpué y Villa Alemana, generando en la actualidad el área de trabajo de mayor proyección.
- c) La constitución de un equipo de trabajo como la articulación con la JUNJI (Junta Nacional de Jardines Infantiles) a efecto de comenzar a implementar la educación intercultural en distintos centros parvularios administrados por la propia JUNJI y por la Fundación Integra.
- d) Poner la temática intercultural, de la diversidad cultural y la educación intercultural, en distintos medios de comunicación de la prensa escrita y radial.

- e) Mantener dinámicas de colaboración y de transferencia técnica con el programa de educación intercultural del municipio La Pintana, ubicado en la región Metropolitana.
- f) Ampliar la experiencia del CEIP mediante instancias colaborativas hacia equipos profesionales de otras universidades que están comenzando a trabajar la temática intercultural en contextos urbanos.
- g) Por último, pero no por ello menos importante, ser responsables de la capacitación pertinente de la mayoría de los profesores competentes en educación intercultural activos en distintos colegios de la región de Valparaíso.

Los inconvenientes y desafíos

La educación intercultural bilingüe en Chile comenzó a ser aplicada sin una debida reflexión, investigación y sin una visión de los alcances teóricos y prácticos que podía emerger de ella. Esta deficiencia se puede constatar sólo considerando las disímiles, y a veces contradictorias, visiones que mantienen las diversas instituciones públicas involucradas en el desarrollo de políticas y programas relacionados con la educación y la interculturalidad (entre ellas la CONADI, el Ministerio de Educación -MINEDUC-, el Programa Orígenes, el Ministerio de Planificación -MIDEPLAN-, la JUNJI, etc.). De este modo la educación intercultural bilingüe se ha convertido en un concepto polisémico no por su propia naturaleza, arraigada en la diversidad, sino porque no ha habido un debate serio y profundo que permita discutir sus fundamentos y alcances.

Si bien desde las instituciones estatales no se ha promovido una discusión extendida y profunda en torno a la interculturalidad en contextos urbanos y a los contenidos, alcances y orientaciones que debieran tener las políticas públicas en esta materia, algunas de las universidades que trabajan la temática han convergido en seminarios y/o congresos para centrar el debate en algunos puntos medulares. Prueba de ello es la realización del Primer Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural organizado por la Universidad de Chile, la Universidad de Valparaíso, la Universidad de La Frontera y la Universidad de Tarapacá en abril de 2008. Esta experiencia, que debiera repetirse este año 2009, probablemente represente uno de los desafíos más relevantes al asentarse en la articulación de distintos equipos de trabajo universitarios que debaten e intercambian ideas, aspiraciones e inconvenientes con representantes de las organizaciones indígenas, con profesores de ascendencia indígena y con representantes de organismos públicos, en definitiva, con distintos actores de la sociedad civil.

Lo anterior adquiere relevancia para el CEIP ya que ha asumido como tarea primordial la articulación de redes de colaboración, no obstante los innumerables obstáculos que existen para llevarlas a cabo. Pero no sólo se trata de colaboración formal en torno a eventos específicos, sino de la posibilidad de afianzar investigaciones y capacitaciones en conjunto, así como desarrollar metodologías de trabajo dialógicas.

En otro aspecto, ha resultado un serio inconveniente y un desafío de trabajo el hecho ya mencionado de que desde las instituciones estatales la educación intercultural

bilingüe se ha focalizado solamente en lo indígena, reduciendo con ello ostensiblemente su potencial conceptual y práctico. Y si bien el debate actual, en el que ha participado el CEIP, ha permitido que cada vez más distintas instancias y agentes comiencen a replantear la concepción de interculturalidad, aún faltan elementos vitales para que en el proceso de enseñanza-aprendizaje del sistema educacional chileno se asiente la idea de una «educación intercultural para todos». En este sentido sería valorable la emergencia de una didáctica específica preocupada por lo intercultural y la diversidad cultural, que permitiera desarrollar investigaciones y la producción de formas de mejorar la enseñanza en equidad.

En relación con los contenidos interculturales, habría que mencionar la falta de un debate en torno a lo que actualmente se considera conocimiento y el estatus que asume en esta discusión la valoración de los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas. Hasta ahora en lo que respecta a los saberes considerados «no científicos» opera una subvaloración que, en algunos casos, es tácita y, en otros, explícita. Problematicar sobre este punto permitiría reubicar la participación de los monitores indígenas en programas de capacitación y a su vez situar la formación de éstos con el fin de minimizar la brecha de la subvaloración. Es en este último aspecto que el CEIP ha venido trabajando recientemente, sobre todo en el marco de una contradicción entre la CONADI y el Ministerio de Educación (es decir, entre dos agencias estatales) en torno a la validación de los monitores indígenas interculturales para desempeñarse en las escuelas como colaboradores educativos. Esto ha llevado a que mientras la CONADI reconoce pertinencia en estos monitores indígenas, el Ministerio de Educación no los acredita.

Tomando esta situación dicotómica como un punto de partida complejo, el desafío ha sido formular y aplicar una metodología que, por un lado, reconoce que ellos concentran el conocimiento acabado de la lengua, la cultura, la música y costumbres propias; pero que, por otro, no cuentan con competencias formativas pedagógicas exigidas por cualquier sistema formal de educación. A nuestro entender, en este requerimiento el desafío no está en validar los conocimientos que portan, sobre todo porque esto podría generar una trampa donde la validación se ubica en el ámbito de los agentes dominantes, sino en situar la capacitación en el estricto traspaso de competencias técnico-pedagógicas que los acrediten ante las exigencias de la educación formal.

El CEIP, su programa de formación docente y la interacción con la Universidad de Valparaíso

Los ámbitos y áreas de colaboración

La articulación del CEIP con la Universidad de Valparaíso (UV) se ha dado en distintos niveles, siendo los más concretos aquellos referidos a los ámbitos docentes.

Quizá el más relevante ha sido poder, a partir del segundo semestre del año 2008, dictar un curso electivo sobre educación intercultural en la carrera de Pedago-

gía en Historia y Ciencias Sociales. Este logro no es menor dado que, hasta esta ese momento, los trabajos del CEIP tenían impacto hacia afuera de la UV. Este curso, que se debiera repetir el segundo semestre de 2009, ha permitido comenzar a incidir en la formación de estos futuros profesores.

También se ha abierto la disponibilidad para dictar, el segundo semestre de 2009 o el primer semestre de 2010, un curso de interculturalidad y diversidad cultural en el marco del programa de Asignaturas de Formación General (las AFG). Ingresar a este sistema nos posibilitará por primera vez llegar a estudiantes de las distintas carreras de la UV acentuando aquello de la formación integral y transversal, así como cumplir con la normativa de la Ley Indígena.

La conformación de equipos de trabajo interdisciplinario, en especial con la carrera de Educación Parvularia, también se ha convertido en instancias de colaboración de mucha importancia. Este primer ejercicio ha demostrado la necesidad de potenciar el trabajo interdisciplinario y ha dado cuenta de que es un buen mecanismo para incorporar -y hacer visible- la temática intercultural en otras áreas disciplinarias de la universidad. Es en este contexto que como CEIP estamos estudiando la posibilidad de articular, en el futuro mediato, programas en medicina intercultural y legislación indígena tomando en cuenta que en la UV hay profesionales que han tenido alguna experiencia en estas materias en las carreras de Medicina, Derecho, Enfermería, Trabajo Social y Psicología.

Un aspecto más reciente de colaboración se está comenzando a dar con la Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAE) y el Bienestar Estudiantil en el marco de la Beca Indígena. Primero, a efectos de ampliar los registros de los estudiantes que reconocen pertenencia a un pueblo originario, es decir que la estadística no se acote en quienes postulan al beneficio sino a todos los estudiantes de la UV al momento de matricularse. Segundo, tener un diagnóstico más certero con el fin de estudiar y fundamentar la posibilidad de implementar programas de apoyo, así como aquellos orientados a las acciones afirmativas impulsadas por la Fundación Equitas, organismo vinculado al Programa Pathways de la Fundación Ford⁽²⁰⁾. Tercero, para apoyar la organización de los estudiantes indígenas. Cuarto, para potenciar la discusión al interior de la UV sobre la necesidad de incorporar la formación en interculturalidad en los planes de estudio de todas las carreras.

Las dificultades para potenciar lo intercultural en la Universidad de Valparaíso

Si bien el CEIP es un grupo de trabajo creado al amparo del Instituto de Historia y Ciencias Sociales, el vínculo institucional con otras unidades académicas e instancias administrativas de la Universidad de Valparaíso no ha sido del todo fluido.

(20) Respecto al Programa Pathways y sus acciones en América Latina, ver Didou Aupetit (2008).

El hecho de no estar situados en un área de alta densidad indígena ha hecho que se tienda a ver nuestro trabajo al interior de la UV como de impacto relativo y no propio de los vínculos más relevantes a partir de los requerimientos sociales de los actores regionales. En este sentido, los integrantes del CEIP hemos tenido algo de responsabilidad al abocarnos a la formación de profesores acentuando los vínculos hacia afuera, antes que a la implementación de una estrategia para incorporar y socializar la temática intercultural de modo sistemático en la UV.

Lo anterior no significa la generación de trabas institucionales hacia nuestro trabajo, sino la activación de limitantes derivadas de lo que podríamos denominar un ambiente poco sensible a la temática intercultural e indígena. Probablemente, la mayor evidencia de este «ambiente» poco propicio es el nulo interés por dar cuenta de la exigencia contemplada en la Ley Indígena de que todos los estudiantes de las instituciones de educación superior tengan formación en contenidos referidos a la historia, cultura y lengua de los pueblos originarios.

De algún modo la UV, como otras tantas universidades, no se reconoce como un espacio culturalmente diverso donde esta condición la interpele, por una parte, a revisar los fundamentos de su quehacer académico y, por otra, a reconocer la multiplicidad cultural de la interacción social de sus miembros. Por lo mismo, reproduce fuertemente un sesgo homogeneizante amparado en el valor científico de sus disciplinas que lo inunda todo, al menos genéricamente. De ahí que la posición por acentuar y validar lo heterogéneo y la diversidad entra en tensión y desmedrada posición. Cabe entonces una articulación paulatina y sectorizada hacia aquellos ambientes más sensibles, lo que posibilita la sobrevivencia pero limita la intensidad.

Mirando hacia el futuro: recomendaciones de políticas y acciones

Respecto al porvenir, proponemos prestar atención a cuatro ámbitos:

a) La inserción de lo intercultural (contenidos y estrategias metodológicas-pedagógicas) en el conjunto del sistema educativo

En Chile es de suma prioridad un cambio sistémico (es decir, en conjunto con las autoridades políticas, con los técnicos pedagógicos, con los profesores, con las comunidades y los distintos grupos sociales) de los alcances de lo que se entiende por educación intercultural, puntualmente la configuración de un currículum intercultural para todo el sistema educativo tomando en cuenta las especificidades y la diversidad contextual y dejando de lado la asociación de la educación intercultural como una educación especial sólo para indígenas. Este ejercicio se podría llevar a cabo de modo secuencial, es decir, partir de aquellos lugares donde exista una o más condiciones para socializar y concordar un currículum sostenido en la valoración de la diversidad cultural.

b) La formación de profesores en educación intercultural e interculturalidad: validación, acreditación y financiamiento de los programas de perfeccionamiento

Comenzar a insertar lo intercultural en la estructura curricular del sistema educativo con el fin de romper con su sesgo etnocéntrico y homogeneizante, conlleva la obligatoriedad de implementar un programa nacional de perfeccionamiento docente en educación intercultural. Hasta ahora los cursos de este tipo han operado al margen de las validaciones y prioridades oficiales del Ministerio de Educación, siendo una buena muestra de lo anterior lo esporádicos e inconsistentes que han sido los Magíster en Educación Intercultural al no contar con un interés masivo de los profesores debido a que no son parte de los requerimientos y exigencias ministeriales del área.

La temática intercultural debería incluirse como prioridad en los cursos obligatorios de perfeccionamiento docente; así como empezar a implementar mecanismos de becas o de apoyo para que los profesores puedan cursar programas de perfeccionamiento en educación intercultural e interculturalidad a nivel de postítulos y postgrados. Vinculado con lo anterior, también buscar mecanismos que permitan sustentar (con aportes de agencias nacionales o internacionales) la implementación de programas de postgrados en educación intercultural e interculturalidad en las instituciones de educación superior.

c) La incorporación de contenidos interculturales en los planes de estudio de las carreras de las IES

En el ámbito de las IES este tema tiene dos aristas interrelacionadas: a) la presencia de estudiantes indígenas, migrantes y de alguna otra condición cultural distintiva; b) la cuestión curricular en la formación profesional.

De este modo, resulta prioritario afrontar y discutir los elementos y objetivos que se priorizan al configurar un plan de estudios, dando un valor preponderante a los cursos de formación general orientados a la inserción de contenidos interculturales, así como generar espacios y experiencias de validación de los modos de conocimientos distintos a los hasta ahora aceptados por la academia.

Otro aspecto atinente al eje curricular tiene que ver con entender la formación profesional en interculturalidad (especialmente en educación intercultural) de modo ampliado, es decir, no sólo dirigido a profesores o profesionales de las ciencias sociales (Antropología, Sociología, Historia, Servicio Social, etc.), sino a toda la gama de la oferta educativa de pregrado (por ejemplo área de la salud, administración y economía, ingenierías, derecho, etc.).

d) Activación de redes de profesores en educación intercultural

La experiencia del CEIP, aunque parcial, ha sido relevante en lo que atañe a la conformación de redes de profesores en educación intercultural, de allí que sostenemos la necesidad de que se impulse un programa (desde los organismos públicos, pero también desde agencias privadas) para implementar redes de este tipo. Esto implicaría

apoyo técnico, pedagógico y financiero orientado a que grupos de colegios o grupos de profesores, sin importar dónde estén, si son o no indígenas, si trabajan con migrantes o con gitanos, conformen redes con soportes en la web que les permitan transmitir sus experiencias, compartir y discutir sus enfoques con plena libertad y libres de tutelas de cualquier tipo.

Referencias Bibliográficas

- Ansión, Juan (2007) La interculturalidad y los desafíos de una nueva forma de ciudadanía. En Juan Ansión y Fidel Tubino (edit.), *Educación en ciudadanía intercultural*. Chile: Universidad de la Frontera y Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú. Págs.: 37-62.
- Castro, Luis (2009) Prolegómenos a la problemática de la interculturalidad en las universidades chilenas: de la exclusión a la inclusión negada. Trabajo no publicado, Viña del Mar, Chile, CEIP.
- Castro, Luis, et. al. (2004) *Una escuela, dos caminos. Guía metodológica para la inserción de contenidos interculturales en escuelas situadas en contextos urbanos. Subsector comprensión del medio natural, social y cultural*. Valparaíso, Chile: CONADI y Universidad de Valparaíso.
- Didou Aupetit, Sylvie (2008) Pathways en América Latina: epifanías locales de un programa global (un programa de la Fundación Ford). En Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Págs.: 459-468.
- Grabivker, Marina, et. al. (2009) *Orientaciones curriculares para una educación parvularia intercultural*. Viña del Mar: CONADI, Universidad de Valparaíso y CEIP Ediciones.
- INE (2003) *Censo de Población y Vivienda 2002*. Santiago de Chile: Instituto Nacional de Estadísticas.
- López Soria, José (2006) «Universidad y reconciliación con la diversidad». Ponencia presentada en el Seminario Internacional «Estrategias de Inclusión en la Educación Superior» de la Fundación Equitas, Lima, 22 al 23 de mayo de 2006. Publicado en: Días-Romero, Pamela; editora (2006) *Caminos para la inclusión en educación superior*. Lima: Fundación Equitas/OEI, págs.: 174-189. También disponible en versión digital en: www.oeiperu.org/documentos/LopezSoria3.pdf [Fecha de consulta: marzo 2008]
- Martínez Pizarro, Jorge (2003) *Breve examen de la inmigración en Chile según los datos generales del Censo de 2002*. Santiago de Chile: CELADE-CEPAL.
- PNUD (2003) *Informe de Desarrollo Humano en Chile*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Stefoni, Carolina (2002) *Inmigración peruana en Chile. Una oportunidad a la integración*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Tubino, Fidel (2007) Las ambivalencias de las acciones afirmativas. En Juan Ansión y Fidel Tubino (edit.), *Educación en ciudadanía intercultural*. Chile: Universidad de la Frontera y Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.

(2008) No una sino muchas ciudadanía: una reflexión desde el Perú y América Latina. *Cuadernos Interculturales* 10(6): 170-180 (Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio, Universidad de Valparaíso, Viña del Mar).

Williamsom, Guillermo (2008) Educación universitaria y educación intercultural en Chile. *Cuadernos Interculturales* 10(6): 125-156 (Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio, Universidad de Valparaíso, Viña del Mar).

FORMAÇÃO INTERCULTURAL DE EDUCADORES INDÍGENAS NA ÁREA DE LÍNGUA, ARTE E LITERATURA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG), [BRASIL]

Maria Inês de Almeida (*)

Apresentação

*A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
e os povos indígenas*

A UFMG é uma universidade criada na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, em 1927 (tornou-se federal em 1945). Oferece 4.714 vagas anuais para seus 65 cursos de graduação, alocados em suas 19 unidades acadêmicas. É a terceira universidade do país (com cerca de 35.000 alunos). Desde 1995, manteve-se conveniada com a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEEMG), a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e o Instituto Nacional de Florestas (IEF), atuando na coordenação de um Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais ⁽¹⁾, o que a levou,

(1) Segundo dados da Secretaria de Estado da Educação, a população total de indígenas no Estado é de 8112 pessoas, sendo 2.907 crianças, adolescentes, jovens e adultos estudando nas escolas em funcionamento nas áreas indígenas. Muitas das escolas contam com 5ª a 8ª séries, chegando a 641 alunos deste segmento. Três escolas já contam com Ensino Médio, num total de 82 alunos. Todos os professores, de todos os segmentos, são índios escolhidos por suas comunidades.

(*) Coordenadora do curso especial de graduação «Formação Intercultural de Educadores Indígenas» na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil. crenac@gmail.com

(-) Almeida, Maria Inês de (2009) Formação Intercultural de Educadores Indígenas na área de Língua, Arte e Literatura na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil. En Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), págs.: 235-260.

conforme relataremos, à criação de uma licenciatura plena para os professores indígenas, o curso experimental de graduação intitulado Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI) ⁽²⁾, e, em 2009, a uma licenciatura regular na Faculdade de Educação - no projeto de reforma universitária do governo federal (REUNI) - e a um programa de abertura de vagas anuais, em diferentes cursos regulares, para estudantes indígenas.

Os povos indígenas até agora beneficiados pela formação intercultural na UFMG habitam aldeias no estado de Minas Gerais ⁽³⁾, e são teoricamente agrupados no tronco lingüístico Macro-jê: Aranã, Krenak (família Botocudo); Maxakali, Pataxó (família Maxakali), Xacriabá (família Akuen); Xucuru-Kariri (vindos recentemente do estado de Alagoas); Kaxixó. Estes povos da região Sudeste do Brasil estão em contato com os «brancos» ou «civilizados» desde o século XVIII, quando os «bandeirantes» iniciaram o «desbravamento dos sertões». Eram povos nômades, e, em geral, resistiram muito aos regimes de escravidão ou aldeamento impostos pela colonização de suas áreas ⁽⁴⁾.

O que pretendemos relatar é a experiência, na UFMG, do Núcleo Transdisciplinar de Pesquisas Literaterras com esses povos, sobretudo através da organização, coordenação e orientação das atividades curriculares do eixo de Múltiplas Linguagens do FIEI. Neste curso experimental, nos responsabilizamos pelos percursos acadêmicos dos 58 graduandos indígenas que serão habilitados, até o ano de 2010, na área de Língua, Arte e Literatura.

A experiência do Núcleo de Pesquisas Literaterras

Um espaço de formação intercultural – entendida como preparação para a criação e gestão de projetos ligados ao diálogo e à tradução – está se desenvolvendo na UFMG, no âmbito das pesquisas transdisciplinares, através de um núcleo chamado Literaterras

(2) O FIEI é um curso especial de graduação sediado na Faculdade de Educação da UFMG, com a participação efetiva de várias unidades acadêmicas desta Universidade. É subsidiado pelo Programa de Licenciaturas Indígenas da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação, mas tem apoio financeiro da Secretaria de Estado da Educação, da Fundação Nacional do Índio, da Faculdade de Letras. Sua duração prevista é de cinco anos (2006-2010) e deverá habilitar 140 professores indígenas de Minas Gerais (já em exercício em suas aldeias) para atuação no ensino fundamental e médio, nas áreas de Artes e Literaturas; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Sociais e Humanidades. Sua estrutura curricular é baseada em três eixos: Escola e seus sujeitos, Múltiplas Linguagens e Conhecimento Sócio-ambiental. As atividades de formação se dão em área indígena e no campus da UFMG (em dez etapas intensivas, com aulas práticas ou teóricas, e em dez etapas intermediárias, com atividades de pesquisas).

(3) Em momentos pontuais, membros de comunidades situadas em outros estados participam das atividades de formação de educadores indígenas em Minas Gerais: uma comunidade Yawanawá do estado do Acre e uma liderança Ashaninka participam do projeto de formação dos educadores Maxakali; pesquisadores Kaxinawá e Katukina têm dado consultorias pontuais ao nosso projeto, assim como a grande liderança Davi Yanomami (Roraima). De forma indireta, algumas lideranças e professores de Rondônia e Mato Grosso têm sido parceiros em nossas investigações sobre literatura e construção de material didático.

(4) Sobre a história da ocupação de Minas Gerais há pesquisas sobretudo na área de História, com publicações importantes da Editora da UFMG, como *Os selvagens do Mucuri*, de Regina Horta (2006).

justamente para evocar as possíveis relações e passagens entre a letra (cultura letrada) e a terra (tradições orais). O núcleo congrega pesquisadores e estudantes de várias áreas do conhecimento e de várias etnias, basicamente em torno de atividades de escrita, leitura e tradução. Trata-se de um espaço de trocas entre formas, linguagens e expressões de diferentes etnias ou tradições, com a consequente produção de conhecimentos na área de Língua, Arte e Literatura, desde o ponto de vista das diversas culturas. O diálogo tem sido empreendido por iniciativa da Universidade e das comunidades indígenas envolvidas, e tem se tornado possível através de trocas semióticas, daí ser considerado diálogo intercultural.

O núcleo Literaterras, pertencente à faculdade de Letras da UFMG, foi registrado em 2002, mas alguns de seus pesquisadores, desde 1995, já se reuniam em experiências literárias relacionadas com populações rurais e indígenas, a partir do desejo de criar um espaço transdisciplinar para o desenvolvimento de projetos de escrita, leitura e traduções de tradições poéticas orais. Esse grupo vem pesquisando aspectos interculturais e intersemióticos destas práticas, ou seja, as relações entre imagem, voz e letra, ficção e vida, criação poética e memória, assim como entre escrita e território, em meio a populações tradicionais; vem também incrementando a coleta, a produção e a edição de textos visuais, sonoros, audiovisuais e escritos, em parceria com representantes dos povos indígenas.

Os principais projetos desenvolvidos pelo Literaterras nos últimos anos, envolvendo indígenas, são: *Escrever a voz: produção coletiva de literatura em território indígena*, com bolsa de Produtividade em Pesquisa do Conselho de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); *A experiência do Livro*, exposições de projetos editoriais indígenas na Biblioteca Universitária da UFMG; *Laboratórios de escrita e tradução de textos indígenas*, com o apoio do Ministério da Educação (MEC) e do CNPq; *Edição de títulos de autoria indígena*, em convênio com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do MEC – publicamos cerca de 50 títulos de autoria indígena provenientes de todas as regiões do território nacional; e a condução da área de Língua, Arte e Literatura, com a coordenação do eixo de Múltiplas Linguagens, no Curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI) da UFMG. Esse eixo curricular sob responsabilidade do Núcleo Literaterras é integrado por professores – na maioria do quadro permanente da UFMG, das faculdades de Letras, Belas Artes, Música, Filosofia e Ciências Humanas, consultores indígenas de etnias habitantes do estado do Acre, estudantes de pós-graduação, bolsistas, e professores indígenas cursistas que serão licenciados para a área de Língua, Arte e Literatura.

O Literaterras ocupa atualmente uma sala na Biblioteca Universitária Central da UFMG, mas se vincula institucionalmente à Faculdade de Letras desta Universidade, contando, no entanto, com membros de outras instituições. As oficinas que temos realizado no espaço Literaterras e nas aldeias permitem a produção e o armazenamento de material sonoro, escrito e audiovisual, que utilizamos em nossas pesquisas com os professores indígenas universitários e disponibilizamos para outros pesquisadores. O núcleo é, portanto, um espaço aberto aos estudantes indígenas e tem funcionado como um laboratório de ensino. Possui um acervo que inclui livros de autoria indígena (pu-

blicados em todo território brasileiro entre 1979 e 2009), fitas e CDs de áudio contendo cantos, narrativas, músicas e depoimentos colhidos em várias comunidades, filmes de autoria indígena produzidos pelas diversas etnias em todas as regiões do país, registros audiovisuais de atividades de pesquisa e ensino com os indígenas nas aldeias e na UFMG. E, por se tratar de uma quase exclusiva referência material, nesta universidade, para os que desejam pesquisar, conhecer, se aproximar das culturas indígenas contemporâneas, torna-se a cada ano maior a necessidade de apoio para sua organização.

Objetivos e idéias que orientam a experiência

Objetivos

- 1) Contribuir para a legitimação dos saberes tradicionais dos povos indígenas nos meios universitários.
- 2) Produzir conhecimento sobre a interculturalidade através da realização de oficinas de tradução, edição e leitura de textos indígenas, e da organização de acervo para material de pesquisa e ensino sobre as passagens culturais.
- 3) Criar e consolidar um espaço propício ao intercâmbio entre estudantes e pesquisadores indígenas e não-indígenas.
- 4) Formar pesquisadores indígenas no campo da linguagem e da tradução.
- 5) Desenvolver métodos de ensino universitário transdisciplinares, baseados na experiência de autoria coletiva.
- 6) Contribuir para a formação de escritores e editores interulturais.
- 7) Formar agentes interculturais capazes do trânsito entre o mundo da aldeia e o da cidade.

Algumas idéias básicas

Com o objetivo de apoiar as comunidades indígenas na busca de fazer valer, no campo do pensamento e das ciências, seus modos de produção e transmissão de conhecimento, fazendo da escola um laboratório de criação de métodos para diálogos e traduções, pesquisadores do Núcleo Literaterras vêm participando, desde 1996, da formação de educadores indígenas. As premissas para esta formação estão na Lei de Diretrizes e Bases do Conselho Nacional de Educação- LDB 9394/96: criação de programas de ensino e pesquisa para educação escolar bilíngüe e intercultural, com o objetivo de proporcionar às comunidades indígenas recuperação de suas memórias, reafirmação de suas identidades, valorização de suas línguas e ciências, formação de recursos humanos – pesquisadores das culturas específicas, com acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos das demais sociedades. Uma proposta flexível

de formação universitária especial, com currículos abertos e não em «grades», com cada estudante podendo realizar seu caminho de forma transdisciplinar, buscando responder aos projetos comunitários dos índios, envolvendo questões da atualidade: reconhecimento, reconquista, revitalização e manejo do território; saúde e educação; revitalização das línguas, bilingüismo, notação e registro das tradições orais; que poderiam ser relacionadas às diferentes áreas de conhecimento encampadas pela universidade.

Para isto formulamos uma proposta, chamada *percursos acadêmicos*, visando a introduzir nos currículos de diferentes cursos da UFMG, e nos seus diferentes projetos institucionais, a abordagem intercultural, incluindo o princípio da diferença e da multiplicidade. Seria necessário que um programa de formação destinado às populações indígenas garantisse, através de um grupo multidisciplinar de pesquisas, propostas de diálogo entre formas diferentes de produção de saberes, formalizando e legitimando as diferenças culturais e lingüísticas. O exercício dessa troca de saberes se dariam nos chamados *laboratórios interculturais*. Em torno destas premissas o grupo Literaterras foi se formando.

Desde sua fundação, o Literaterras tem se dedicado a experimentar um método que consiste na reunião de representantes de sociedades, línguas e linguagens diferentes, com o objetivo de causar e produzir o que podemos chamar de textualidades, ou seja, textos heterológicos, que darão a conhecer a natureza complexa da diversidade cultural brasileira. Este método, a que chamamos de laboratório intercultural, tem obtido resultados que agora sabemos importantes e determinantes na abertura da universidade para o pensamento indígena.

O conceito de textualidade – em substituição inclusive ao de narratividade – se refere a textos que deixam ver os deslocamentos e sobreimpressões (signos de paisagens estranhas) que permitem a etno-grafia (a escrita própria da etnia), mas também o que chamaríamos com a escritora portuguesa Maria Gabriela Llansol, grande inspiradora desse trabalho, de auto-bio-grafia (colocar o vivo em escrita própria). Quando pensamos na escrita como rastro, para além da escrita alfabética, percebemos que os povos indígenas sempre desenvolveram sistemas de grafias que denunciam formas de pensar, e de se relacionar com os demais seres, muito menos hierarquizantes e excludentes que as formas ditas ocidentais, de matriz judaico-cristã ou greco-romana.

Atualmente, a antropologia simétrica e pós-social, como a chama um dos grupos de pesquisa em diálogo com o Literaterras – o Núcleo de Transformações Indígenas (NUTI), da Universidade Federal do Rio de Janeiro, contribui para uma reversão do olhar etnográfico, colocando seu ponto de vista na própria mentalidade ameríndia. O pensamento de matriz ameríndia compreende a busca de conhecimento na perspectiva da natureza e não da cultura: o que difere os seres está na extensão corporal, no movimento concreto, e não na mentalidade. Tudo o que existe é dotado de *Ser*, portanto, cada corpo, em sua singularidade, pode se transformar em outro infinitamente, sem perda de linguagem, vivacidade, de poder criativo. Por tentar ver o mundo na perspectiva indígena, o trânsito é nossa matéria, por isso, nos unimos em torno da experiência da tradução.

Narrativas ou cantos colhidos nas tradições orais, registrados e editados pelos próprios indígenas, ao se grafarem no papel, ou entrarem na deriva da internet, mostram a contradição mais profunda que, desde a Colônia, tem marcado a produção cultural brasileira. A nacionalidade e a língua, toda essa base estatal para a construção do ensino brasileiro se vê agora, com a experiência da escrita indígena no espaço universitário, na contingência de trabalhar com conhecimentos que se produzem mesmo nas fraturas. Os textos em línguas indígenas são da literatura brasileira? Nossos projetos de pesquisa, produção textual, publicação, com os indígenas, denunciam antes de mais nada que o índio – mesmo sendo uma abstração, representa na miscigenação proclamada a diferença irreduzível. Um livro em língua Kaxinawá, em livrarias de uma grande cidade, do mesmo modo que um texto escrito em português na aldeia Kaxinawá, produzirá sempre o impacto de uma língua outra confrontada à paisagem.

A idéia da alteridade intrínseca ao texto literário – como diz o escritor Augusto Roa Bastos, na literatura, *eu* é sempre *outro* – vem se unir à de bricolagem, desenvolvida por Lévi-Strauss, na medida em que acreditamos que o método capaz de propiciar a experiência literária dos índios na universidade se aproximaria do que o etnólogo chamou de «pensamento selvagem», na direção de uma ciência do concreto. Assim como na Poesia Pau-Brasil de Oswald de Andrade, a potência de agir, a da poesia que existe nos fatos. O espaço Literaterras, como laboratório intercultural, é, em suma, um espaço textual, em que se experimenta a passagem entre culturas e a inconstância das línguas e das linguagens, na deriva necessária ao ensino, à busca do conhecimento mútuo, do que é legível, do que não é nosso – na direção ao outro.

Principais atividades desenvolvidas

A parceria da UFMG, na área de Língua, Arte e Literatura, com o Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais (PIEI-MG)

Em 1995, lideranças indígenas de Minas Gerais se reuniram com professores da UFMG, agentes da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), antropólogos, funcionários da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEEMG), para que, neste Estado, fossem garantidos os direitos constitucionais à sua educação escolar. A partir de então, a Secretaria da Educação, em convênio com a UFMG, o Instituto Estadual de Florestas (IEF) e a FUNAI, desenvolveu o Programa de Implantação de Escolas Indígenas de Minas Gerais (PIEIMG), que promoveu ações de formação e produção de material didático para três turmas de professores indígenas contratados e atuantes nas escolas das aldeias. Este Programa criou 53 escolas (funcionando nas aldeias Pataxó, nos municípios de Carmésia, Itapeçerica e Araçuaí; Krenak, em Resplendor; Maxakali, em Santa Helena, Bertópolis, Ladainha e Topázio; Xacriabá, em São João das Missões; Xukuru-kariri, em Caldas; Kaxixó, em Martinho Campos).

Os integrantes que depois constituíram o núcleo Literaterras se encarregaram, no curso de magistério do PIEIMG, dos estudos na área de Língua, Arte e Literatura,

da pesquisa sobre as tradições orais dos povos envolvidos, da produção e edição do material didático para as escolas implantadas, produzindo, entre 1997 e 2006, várias obras de autoria dos professores em formação (os títulos estarão listados adiante no item «publicações»)

A partir da necessidade de formação continuada dos professores formados no magistério do PIEIMG, iniciou-se um processo de negociações visando a atender suas demandas por formação universitária, nas diversas áreas de interesse. Um momento importante desse processo foi a realização de um seminário na Faculdade de Letras da UFMG (março de 2001), quando houve um encontro de representantes dos professores indígenas com técnicos da Secretaria de Educação e professores da Universidade, em que foram explicitadas e discutidas as demandas que orientariam o início das negociações.

Considerou-se, a partir de então, de fundamental importância a construção processual de um programa institucional da UFMG para as populações indígenas. O tema foi também discutido em fóruns amplos como o Congresso pela Qualidade da Educação, realizado pelo MEC em 2001. Já no ano anterior, fora realizado na UFMG o Encontro Internacional de Etnomusicologia, cujo sucesso junto à comunidade universitária dera uma pista do interesse geral pelas manifestações culturais dos indígenas.

O Programa de Extensão Culturais Indígenas na UFMG

Em dezembro de 2001, foi criada pela Reitoria da UFMG uma Comissão para pensar os caminhos para a formação universitária entre os povos indígenas. Esta Comissão, além de subsidiar com seu estudo o futuro projeto do curso de Formação Intercultural, desenvolveu um programa de extensão, o *Culturais Indígenas na UFMG*, tentando articular as diferentes ações em andamento e as novas propostas que surgiam. O relatório da Comissão (cf. em http://www.letras.ufmg.br/bay/textos/relatorioda_comissao.htm) foi entregue à Reitoria em julho de 2002, apontando os possíveis caminhos para o acolhimento na UFMG dos estudantes e sábios indígenas: uma proposta curricular estruturada em percursos acadêmicos e laboratórios interculturais, como via de diálogo entre os projetos sociais das diferentes comunidades e o ensino oferecido pela Universidade.

Nossas atividades dentro da UFMG com os professores/estudantes indígenas foram realizadas, inicialmente, através do Programa de Extensão *Culturais Indígenas*. Foi para que se experimentasse e se vislumbrasse os efeitos da presença dos índios no ambiente universitário que o Programa realizou, em 2002, o *Primeiro Laboratório Intercultural da UFMG*, com a presença de 60 professores indígenas formados pelo PIEIMG. Esse laboratório constituiu-se de oficinas com 15 dias de duração, ministradas por 12 professores da UFMG e cerca de 80 alunos de cursos regulares, como monitores. As oficinas ministradas foram nas áreas de Linguística, Sustentabilidade, Antropologia, Arqueologia, Gestão Escolar, Literatura e História Oral, Música, Artes Plásticas, Odontologia, Engenharia, Edição de Material Didático. Para registrar esse primeiro laboratório, produzimos um vídeo-documentário chamado *Para Sempre Também Nunca*. Outra atividade do Programa foi a parceria no projeto de recuperação ambien-

tal da Terra Indígena Krenak, financiado pelo FNMA (Fundo Nacional do Meio Ambiente), *Resgatar o Burum Nak: Nossa terra é nossa vida*, que ajudamos a Associação Indígena Krenak a elaborar e no qual realizamos, com a participação de estudantes regulares dos cursos de Ciências Sociais, Letras, Comunicação, Música, Geografia, Belas Artes, o seminário *Passado, Presente, Futuro da terra Krenak* (registrado em livro e filme em fase de publicação).

A Formação Intercultural na UFMG

A criação do Núcleo Transdisciplinar de Pesquisas Literaterras deve-se à reunião de um grupo de pesquisadores das áreas de Literatura, Linguística, Música, Comunicação, Antropologia, Psicanálise, Ciências Biológicas, Belas Artes, em torno da poética da tradução, a partir das experiências com as populações a que denominamos extra-ocidentais (indígenas, quilombolas, etc). A partir de 2001, nossa principal atuação junto às comunidades indígenas se deu através da participação na criação e implantação do curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI), cuja estrutura curricular se baseou na proposta contida no relatório da Comissão, que encontrou eco no movimento de flexibilização curricular de alguns cursos regulares da UFMG, como o de Letras e Música, por exemplo. A estrutura e o currículo do FIEI têm como diferencial sua organização nos percursos acadêmicos orientados por professores da UFMG e monitorados por estudantes de pós-graduação. O Núcleo Literaterras, desde a elaboração do projeto do curso, se encarregou do eixo de Múltiplas Linguagens.

Conforme os princípios do ensino intercultural como poética da tradução, nossas atividades no FIEI prioritariamente se deram no campo da experimentação formal, daí, mesmo antes de seus términos, os percursos em nossa área priorizaram atividades de edição, pelas quais já publicamos desde o início do curso: a revista *Tabebuia – Índios Pensamento Educação*; os livros *Território e Cultura* (Pataxó), *Hitupmã'ax/Curar* (Maxakali), *Fala Watu* (Krenak), *Encontros/traduições e Kupaschu Intsché* (Xacriabá); os filmes documentários *Casca do chão* (Kaxixó) e *Presente dos antigos* (Xacriabá); o desenho animado *A caçada* (Krenak). Diversos outros produtos se encontram em fase de produção.

Colaboração Intercultural na produção e aplicação de conhecimentos.

O diálogo como forma de conhecimento

O que, para nós, garante a relação intercultural, porque se encontra em sua base, é o diálogo entre as diferentes vozes. Uma educação escolar baseada na autoria comunitária da produção textual e audiovisual, no domínio das técnicas escriturais sem hierarquias (cada um com sua escrita, inclusive para além do alfabeto), das técnicas eletrônicas e digitais nas suas diversas bases e instrumentos, não se justifica ape-

nas pela necessidade de se viabilizar o acesso dos povos indígenas à sociedade moderna nacional, mas, antes, pela oportunidade de produzirmos, conjuntamente, novos conhecimentos e metodologias sobre as formas de se ouvir as vozes dos antigos, dos que ainda estão conectados com a biodiversidade (e sem a biodiversidade não há necessidade de tradução, nem haveria múltiplas linguagens).

Justamente no tratamento da escrita como um processo de autoconhecimento, tentamos, através da experiência tradutória como eixo da formação intercultural dos professores indígenas na Universidade, antes de tudo, empreender uma escuta – distraída, transcriativa, em que, no entanto, há total implicação do sujeito, de forma a garantir o compromisso com o texto, que irá compor a paisagem e entrar no convívio estético de possíveis novas comunidades de leitura. Esta produção de conhecimentos interculturais na UFMG, no contexto vigente do Curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI), tem sido tentada através de estratégias como:

- 1) a composição do colegiado do Curso: um representante de cada etnia, um representante dos monitores, um representante de cada entidade parceira, a coordenação (coordenadores dos três eixos curriculares e duas lideranças indígenas).
- 2) a presença, em cada etapa presencial do Curso, de lideranças e velhos das aldeias, na condição de consultores de pesquisas e palestrantes.
- 3) a presença, a cada primeira semana das etapas presenciais do Curso, de professores e pesquisadores indígenas, representantes de povos situados em outras regiões do país. Estes assumem durante uma semana o ministério dos conteúdos variados de acordo com a temática prevista para cada semestre.
- 4) a participação dos velhos das aldeias nas pesquisas, nos registros e no estabelecimento dos textos que compõem cada material didático produzido.
- 5) a orientação efetiva dos sábios e mais velhos das aldeias para cada percurso acadêmico em momentos decisivos do Curso. Isto se dá, sobretudo, através do acompanhamento feito pela UFMG nas aldeias, nos períodos entre os módulos presenciais no campus, em que se fazem os registros dos saberes tradicionais em todos os campos do conhecimento.

No que tange à formulação das novas idéias, à publicação dos textos surgidos dos diálogos empreendidos, o eixo de Múltiplas Linguagens elaborou e editou dois cadernos intitulados *SaberViver*, contendo os pensamentos oriundos da vida na aldeia, nas variadas tradições dos povos envolvidos. Estes cadernos dão a ver um pouco da tentativa de se dialogar o pensamento mítico, «selvagem», com a filosofia «do branco». Conceitos são explicitados e compreendidos desde os diferentes pontos de vista, muitas vezes sem possibilidade de síntese, ou seja, as diferentes visões e compreensões são apenas colocadas à mostra.

O livro de saúde e a colaboração dos pajés Maxakali

Dentre os materiais produzidos até agora por nossa equipe com os professores indígenas, sempre orientados pelos «mais velhos», alguns são emblemáticos do que pode constituir a colaboração intercultural. Começamos pelo livro *Hitupmã'ãx/ Curar*. Ao apresentar aos leitores o livro, a coordenadora editorial já explicita sua convicção sobre a eficácia do sonho na cura, aprendida com os pajés consultores do FIEI: *O sonho, que é seguido pelo pajé, xamã, parteira, sábio, curandeiro, como um fio d'água, traz a sabedoria das formas. E pela duração desse liame do visível com o invisível – o ritual – o ser pode se reconstituir. A isto o Maxakali chamaria curar.* (Almeida, Maria Inês de. Apresentação em Maxakali, Rafael et alii. *Hitupmã'ãx/Curar*. Belo Horizonte: Literaterras/FALE- UFMG, 2009)

Os professores Maxakali, ao responderem à questão colocada durante a entrevista feita por ocasião do seu ingresso no FIEI, sobre o que eles pensavam em fazer no seu percurso acadêmico, disseram: *queremos estudar na UFMG para fazer um livro que ensine à Funasa a cuidar do Maxakali*. Ora, a Funasa – Fundação Nacional de Saúde é o órgão governamental encarregado de cuidar da saúde indígena no Brasil e, em termos gerais, vive constantemente a dificuldade de não conseguir atender nem de longe às necessidades dos povos indígenas, e por mais que seus técnicos e agentes se esforcem, o quadro visível é de desacordos, desencontros, reclamações, movimentos reivindicatórios por parte dos indígenas, enfim, não se encontrou ainda uma política de saúde adequada. No caso Maxakali, há um histórico de confrontos com o pessoal da Funasa (algumas vezes, com represálias violentas por parte dos índios, sempre pela incompreensão de ambas as partes e a inabilidade ou falta de formação adequada dos agentes governamentais).

Em suma, o percurso acadêmico dos Maxakali passaria inevitavelmente pela organização das condições de possibilidade do diálogo entre os seus saberes medicinais e os conhecimentos científicos sobre as doenças e os processos de cura. Para isto, foi necessário organizar uma equipe disposta antes a escutar atentamente. O fato de o Literaterras contar com pesquisadores de várias áreas nos permitiu assumir a orientação desse percurso integralmente. Uma psicanalista, dois médicos, uma artista plástica ilustradora, um doutorando em Linguística, com pesquisa sobre a língua Maxakali, um doutorando em Literatura, com pesquisa sobre a tradução de cantos rituais desse povo, dois mestrados em Literatura, com pesquisa sobre a relação dos Maxakali com a escrita e a imagem, uma artista gráfica com experiência na produção coletiva de literatura, preocupados basicamente com o tema da tradução intercultural, realizaram várias oficinas com os três professores Maxakali (proponentes do projeto), dois pajés, e uma mulher designada pela comunidade de onde proveio a demanda pelo «livro de saúde».

De um modo geral o processo já havia sido experimentado, na produção dos livros por nós editados anteriormente, e compreendeu as seguintes etapas:

- 1) Gravação de depoimentos e narrativas (audiovisual e áudio), em locais propícios em que o ambiente, com mato, bichos, silêncio, favorecesse o relaxamento e

que nós também pudéssemos entrar no ritmo deles). Depois de transcrito todo o material, os textos decorrentes continham a cosmovisão Maxakali, compreendendo questões relativas à saúde, não só do indivíduo, mas de sua coletividade. Os tipos de textos produzidos foram: relatos sobre os rituais de cura utilizados pelo povo Maxakali; entrevistas a respeito dos principais problemas enfrentados no contato com o sistema de saúde do «branco» ou, mais especificamente, da Funasa; relatos sobre alguns tabus que envolvem a questão da saúde; entrevistas com os pajés; resultado das pesquisas sobre as plantas medicinais utilizadas.

- 2) Entrevistas com a enfermeira da Funasa responsável, na Casa do Índio de governador Valadares, pela internação dos índios de Minas Gerais que chegam ali doentes. Gravação, transcrição e tradução para o Maxakali, com guia de pronúncia, de anamneses padrão.
- 3) Elaboração de glossário com termos fundamentais em maxakali.
- 4) Produção de ilustrações, estruturação do livro e confecção de projeto gráfico.

No que tange à colaboração intercultural, o que podemos dizer desse trabalho é que de verdade escutamos as vozes da Mata Atlântica. Mesmo esta existindo apenas nos cantos e narrativas Maxakali, e não mais em seu território. A consultoria de representantes de outras etnias (Davi Yanomami, Iban Kaxinawá, por exemplo) nos ajudou desde o início, com a força que vinha de suas florestas da Amazônia. Aprendemos, com a sabedoria dos Maxakali, que até os micróbios são espíritos que trabalham na cura, e pudemos vislumbrar de fato a medicina da voz e da escuta, o que já está sendo debatido e talvez compreendido por alguns professores da Escola de Medicina (onde, em novembro de 2008 o livro *Hitupmã'ãx* foi lançado, no I Congresso Nacional de Saúde da UFMG: <http://www.medicina.ufmg.br/destaque/resumos.pdf>)

Nesta experiência, vimos que a tradução só era possível porque não sabíamos as línguas uns dos outros. Então paramos para ouvir vozes que nos levavam para uma dimensão em que a paisagem (não o território) era o que não tinha fim, porque cada ser traz o seu canto e com ele outras formas, outras alegrias, todas importantes. A cura para os Maxakali é simplesmente os seres perdurarem em suas diferentes dimensões: helicóptero, lobo, sanfona, aspirina, etc, numa infinita sucessão de extensões corporais. A isto chamam *Yamiy* (espírito, manifestação). Estamos diante de outra medicina, a do convívio estético, pelo total respeito a cada forma em sua diferença.

Entendemos que a relação entre os Maxakali e os brancos deveria ser *curada*, a cada vez que um projeto do governo quisesse se desenvolver na interculturalidade. Essa cura passaria pelo canto, pela dança, pelo sonho, pela droga, pela imagem. Isto é ensinado nas aldeias desde muito cedo e é exemplar no respeito à biodiversidade: o princípio da cura pelas árvores, os rios, os morcegos, enfim, os não-humanos. De que modo poderíamos aliar tais pensamentos à escrita alfabética e à lógica científica? Sabíamos, desde o início do percurso dos estudantes Maxakali através do livro sobre a cura, que nos ocuparíamos da tradução, e que, embora árduo, o trabalho seria sim-

ples: bastava colocar em grafia, escrever, o que fosse dito, da forma mais direta possível. Seria possível à literatura médica suportar um livro daquela natureza? O que seria um livro maxakali de saúde? Os três acadêmicos, a mulher e os pajés Maxakali nos ensinaram uma saída para o problema do cuidado com a saúde do seu povo. Tanto foi válido o projeto, que a Funasa, espontaneamente, publicou uma cartilha totalmente baseada no livro (cf. em <http://www.funasa.gov.br/internet/Web%20Funasa/not/not2009/not171.html>) para formação dos agentes de saúde do distrito sanitário a que pertencem as aldeias Maxakali (vale do Mucuri, no nordeste de Minas Gerais), e realiza seminários de formação de seus técnicos com a ajuda dos autores.

O projeto Cura da Terra Maxakali e os saberes desse povo sobre a Mata Atlântica

Elaborado por outro grupo de formandos Maxakali (comunidades de Pradinho e Água Boa), coordenamos outro projeto também ligado, mas de forma mais ampla, à saúde: o *Cura da Terra* (tradução provisória do nome). Trata-se de mais um exemplo de como os percursos acadêmicos, com seus laboratórios interculturais, têm propiciado o intercâmbio e a colaboração entre os saberes indígenas e a instituição acadêmica. Este projeto busca uma saída para a relação entre os Maxakali e as entidades (governamentais ou não) que empregam recursos humanos e financeiros na recuperação do território demarcado para este povo. A primeira lição que tivemos, usando a mesma técnica de escuta e registro do livro de saúde *Hitupmã'ãx*, foi a de que não há um território Maxakali, mas espaços em que cada família tenta se estabilizar; tratam-se, porém, de esforços inúteis, porque a qualquer momento irrompe uma pequena guerra que movimenta as aldeias e as desestabiliza. O desafio assumido aqui é o de uma pesquisa sobre a própria relação dos Maxakali com os bichos, as aves, as árvores, as frutas, os seres da floresta.

O mais surpreendente é o fato de quererem escrever, organizar, catalogar, desenhar, seus conhecimentos sobre a Mata Atlântica, sendo que esta não corresponde mais à sua realidade, desde a ocupação dos fazendeiros, que desmataram totalmente a região. A floresta, com seus antigos habitantes de todas as espécies, só existe nos cantos, nos *Yamiyxop* (palavra maxakali para espíritos/rituais). De novo, apostamos com eles na direção da escrita: trazer para o plano visível (para a sociedade nacional), os seres da floresta, com seus *habitats*, seus movimentos, sua «escrita» própria. Para isso, formamos uma equipe que, além de sete professores Maxakali cursistas do FIEI, conta com um orientador ecólogo (com formação em química e antropologia); um pesquisador de ecologia botânica; uma geógrafa especialista em cartografia indígena; um ornitólogo; um editor de vídeo; uma artista gráfica; uma ilustradora gravadora; duas doutoras em teoria da literatura, um doutorando em Letras com pesquisa sobre a poética dos cantos maxakali e suas traduções; mestrands em Letras e em Geografia.

O elemento mais importante, porém, neste projeto, desde sua elaboração no primeiro ano do percurso acadêmico, foi a colaboração, através de consultorias, de três lideranças na educação indígena acreana, sendo um deles também agente agro-florestal. Isaac Ashaninka, Nani Yawanawá e Fátima Yawanawá, em laboratórios interculturais realizados com os estudantes Maxakali na UFMG, ajudaram a traçar os

rumos do percurso acadêmico destes. Uma fala de Isaac, gravada na primeira oficina do projeto, pode ilustrar essa orientação:

Esse projeto não tem dinheiro, não tem nada, mas tem o trabalho do pensamento de vocês. Como é que é esse projeto? É vocês planejarem: «como que nós vamos agora trabalhar a nossa terra?» Acho que esse é um grande projeto de vocês: «como nós vamos passar pras crianças que não viram muitas coisas, que não viram, que não conhecem floresta, não conhecem plantas, não conhecem animais? Como que nós vamos passar?» Vocês vão ensinar as crianças. Esse é um projeto da comunidade que pode ser trabalhado na escola, que pode se trabalhar em reunião, que vocês mesmo podem trabalhar. Esse projeto também alguém pode apoiar, se estiver faltando alguma coisa, a gente pode apoiar. (Discurso de Isaac Ashaninka na oficina do projeto Cura da Terra, realizada na Universidade federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, em setembro de 2006)

Outro momento importante de colaboração intercultural foi nossa viagem (um monitor do eixo de Múltiplas Linguagens e eu) com três formandos Maxakali à Terra Indígena Yawanawá/Acre, em dezembro de 2006. Fomos buscar as imagens da floresta existente na Amazônia, experimentar um pouco da vida em ambiente ainda não degradado por fazendeiros, e aprender alternativas de bebidas rituais que ajudassem futuramente o povo Maxakali a se livrar do alcoolismo, um dos problemas mais graves de saúde enfrentados por suas comunidades. Há alguns estudos sobre a relação dos povos indígenas e especialmente dos Maxakali com o alcoolismo, mas resta sempre um grande desconhecimento de nossa parte do real valor do álcool para esse povo.

O projeto Cura da Terra, ou *Ápu yũmũyõg hãm mainã* (literalmente «Vamos ensinar a fazer a terra mais bonita») prevê também como produto um material didático, incluindo uma série de filmes e um livro. Mais uma vez, o que está em jogo é a eficácia de um diálogo, mais ainda, a relação de confiança necessária em toda parceria. Isto só será possível com a constância e a permanência da equipe, o maior tempo possível, em atividades de sistematização de conhecimentos, a partir do gesto tradutório de ambas as partes. Como resultado parcial desse trabalho, os Maxakali mapearam, em seus cantos rituais, e organizaram um glossário com desenhos e textos próprios contendo todas as espécies de fauna e flora da de sua região ancestral (a memória da floresta). Este «livro da floresta maxakali» será nos próximos dois anos, em oficinas de ilustração e edição, preparado para publicação.

A caixa de Literatura Xacriabá e a fala da Xacriabá mais velha

Um material complexo e variado produzido com os Xacriabá, que serviu de formação tanto para professores desta etnia, quanto para estudantes não-índios, foi a caixa chamada *Literatura Xacriabá*: um kit de leitura contendo um CD de narrativas orais; um livro em que as narrativas estavam escritas de forma a traduzir o mais radicalmente possível suas vozes; um livro contendo o mito da Onça Cabocla; um caderno com a monografia de uma bacharelada em Letras sobre a literatura oral do povo Xacriabá; e uma espécie de glossário poético contendo os ensinamentos da mulher

mais velha entre os Xacriabá, D. Arcina. Esse projeto de pesquisa literária se iniciou com os estudantes indígenas do magistério (PIEMG), e terminou com um grupo de estudantes/pesquisadores, em fase de iniciação científica no Núcleo Literaterras, alunos regulares dos cursos de Letras, Música, Belas Artes, Filosofia, Ciências Sociais, sob a supervisão dos Xacriabá.

Os professores Xacriabá registraram narrativas e depoimentos orais feitos pelos «mais velhos», com o claro intuito destes de ajudarem a construir material didático para suas escolas. As 22 fitas gravadas e transcritas contêm um verdadeiro arsenal de conhecimentos tradicionais, que aos poucos estão sendo revelados em sucessivos trabalhos de escuta de formadores e formandos (o material está longe de esgotar seu potencial produtivo).

Uma das peças literárias da Caixa é o livro *Revelando os conhecimentos* – espécie de glossário e bloco de cartões postais – feito a partir do ensino que dois professores Xacriabá fizeram com sua turma das séries iniciais da escola. As crianças leram o texto resultante da transcrição das falas gravadas e tomaram como conceitos algumas das palavras pronunciadas reiteradamente pela anciã. Por exemplo, o verbete *Folha* e sua definição dada por D. Arcina ocupam uma página ilustrada pelas crianças, que foi editorada, diagramada e colorida em computador por uma estudante da Faculdade de Letras, num trabalho de tradução semiótica, que enquadra o texto na contemporaneidade da poesia brasileira, em sua vertente concretista.

O documentário Casca do Chão, dos Kaxixó, e a arqueologia do velho Djalma

Outro produto resultante da intensa e fundamental colaboração dos sábios indígenas com a formação intercultural na UFMG, tal como a estamos realizando com o eixo de Múltiplas Linguagens do FIEI, é o filme documentário *Casca do Chão*, de autoria dos professores cursistas Glayson Kaxixó e Jaciara Kaxixó. O povo Kaxixó passa ainda por um processo de luta pelo seu reconhecimento étnico e, conseqüentemente, pela conquista de sua terra. Vivem em território ancestral, mas que foi dominado (como todas as terras indígenas de Minas Gerais) pelos fazendeiros.

Com a ajuda da Funai, mas sobretudo a partir da memória e da força espiritual de um velho senhor, o cacique da aldeia, Djalma Kaxixó, este povo está reconstruindo sua história, desde antes do contato com os «brancos», e, para isso, se vale de pesquisas arqueológicas empreendidas com esta liderança. O percurso acadêmico dos professores Kaxixó está sendo, na verdade, orientado pelo cacique, através de sua memória e de seu discurso político, da mesma forma que seu saber histórico, pré-histórico e mítico, orienta os antropólogos encarregados de elaborarem laudos para a Funai e o Ministério público, na demarcação de seu território.

Glayson e Jaciara filmaram o cacique Djalma como um mestre da História, da Antropologia, da Arqueologia. E através de muitas oficinas de vídeo-documentário (filmagem e edição), foram colhendo os ensinamentos do velho. Isto resultou num filme de 35 minutos, em que se vê uma aula magistral das «arqueologias» Kaxixó e da

história da dominação e do esquecimento imposto pelos que colonizaram a região. O cacique Djalma mostra e fala dos objetos dos antigos (urnas funerárias, machadinhas, etc), dos sítios onde estes viviam, dos massacres sofridos, enfim, do que ele chama de «segredo encapado» e da necessidade de falar ininterruptamente até que seja ouvido pelas autoridades. O filme foi chamado «Casca do Chão», como metáfora do que está encoberto pela dominação, ou seja, o que se sobrepõe ao mundo Kaxixó. Este filme constitui um material didático não só para os Kaxixó, mas tem sido usado também em aulas do curso de Ciências Sociais da UFMG.

O filme A Caçada, dos Krenak, e o ensino dos velhos que sabem a língua

Os Krenak, remanescentes do povo chamado Botocudo do rio Doce (Borum do Watu), está revitalizando sua língua tradicional através da escola, mas, principalmente, através da educação oferecida, inclusive no ensino escolar, pelas cinco pessoas mais velhas da comunidade, ainda falantes nativas do antigo idioma. Quatro mulheres e um homem são os professores de Cultura Krenak, disciplina que consiste na reconstituição propriamente dita de suas poéticas: os conhecimentos da música, da língua, da caça, da floresta, dos desenhos e pinturas dos antepassados, dos circuitos de andanças, da época em que dominavam toda a extensão da bacia do rio Doce. Estes falantes da língua Krenak têm prestado consultoria ao eixo de Múltiplas Linguagens do FIEI, desde o início do Curso, participando também, como bilíngües (falam português), de atividades de cursos regulares da UFMG, como o de Letras, assessorando pesquisas sobre política lingüística e projetos de edição (a do livro *Fala Watu*, no prelo, sobre o seminário realizado em 2002 pelo programa de extensão Culturas Indígenas na UFMG, por exemplo).

Os dois Krenak, que realizam percurso acadêmico na UFMG em nossa área, estudam sua própria língua com a ajuda desses mais velhos. Um dos estudantes fez, desde o roteiro, um filme de animação, em sucessivas oficinas ministradas por uma profissional da área. O filme, chamado *A caçada*, é falado em Krenak e mostra, através de seus desenhos, todo o ritual da caçada, na época em que a mata ainda era soberana. Toda a sabedoria sobre os segredos da força do caçador, as armas, a música (flauta) e o canto que circundam o ato da caça, desde o início da pesquisa e produção do filme, era transmitida e revista pelos velhos, efetivos orientadores do projeto.

Principais resultados obtidos, obstáculos e desafios.

Os percursos acadêmicos dos estudantes indígenas na UFMG

O principal resultado obtido pela experiência literária com os índios – no sentido de que sempre estivemos em atividades de escrita – são os projetos de pesquisa, ligados ao eixo de Múltiplas Linguagens (nome mais condizente para uma área do conhecimento sobre a multiplicidade do mundo indígena), de 58 cursistas (7 etnias) do FIEI. Esses projetos variam conforme o grupo familiar de cada estudante. Eles

tiveram a liberdade de escolher seus temas, seus agrupamentos, seus orientadores. Não os dirigimos muito, mas sempre conversamos sobre as dificuldades e alternativas de seus percursos, e os monitores são fundamentais nesta intermediação. Os 13 monitores que acompanham os percursos acadêmicos dos professores indígenas, os escolheram segundo suas próprias habilidades e interesses de pesquisa. O diálogo constante desses estudantes tem se mostrado muito benéfico para a formação também dos não-índios. Os 23 orientadores atuais são, na maioria, professores da UFMG, e cuidam de matérias como Estudos lingüísticos;, Tradução; Estudos literários; Arte e cultura: pintura, desenho, cerâmica; Produção e edição: impressos, Vídeo, WEB; Práticas de leitura: em português e em línguas estrangeiras (inglês e espanhol); Literatura Indígena; Restauração ecológica; Antropologia cultural; Filme de animação; Ilustração; Produção musical; e dos laboratórios interculturais (destes, alguns resultados estão descritos no item anterior).

As pesquisas estão gerando produtos que, por sua vez, levam a novas pesquisas. Exemplar sobre isto é o percurso de um professor Xacriabá com grande talento para desenho, que, mesmo antes de sua formatura, está se profissionalizando em sua região como um realizador de filmes documentários. Aliando o vídeo ao desenho, seu percurso passa pela pesquisa sobre as pinturas rupestres do enorme sítio arqueológico do Parque do Peruaçu. Ele, com a ajuda de colegas e monitores, está estudando as pinturas, fotografando-as, filmado-as e as desenhando. Do papel, elas passam para os corpos dos Xacriabá e estão fazendo parte dos encontros desse povo com suas fontes indígenas. O povo se constitui numa memória que se vai escrevendo coletivamente. Todos os projetos de pesquisa e percursos dos Xacriabá ligados ao nosso eixo curricular têm como objetivo principal a recuperação dessa memória, nos seus aspectos sonoros, visuais, verbais, e invisíveis. Versam sobre as comidas, os remédios, as festas, as músicas e as danças, as brincadeiras, as rezas, os casamentos, a Onça Cabocla (entidade mítica protetora do povo), e, à medida que os índios avançam no conhecimento de suas histórias, vão se tornando aquilo que gostariam de ter sido, e uma espécie de estética aparece e influencia.

Os Maxakali se dividem em dois grupos e desenvolvem dois projetos: o do livro de saúde *Hitupmã'ãx* (agora em fase de aplicação pela Funasa) e o Cura da Terra, este em fase de produção de um material didático para suas escolas, em que estão ensinando às crianças como melhor cuidar do ambiente. Suas terras estão completamente degradadas e eles não possuem caças, peixes, águas limpas, mato, espaço amplo, nada do que seria necessário para a vida saudável de um maxakali, e, para agravar, sofrem as graves conseqüências do alcoolismo generalizado nas aldeias. Os professores vieram para a Universidade com o intuito declarado de recuperar sua saúde, suas terras e matas. E se estão conosco, mesmo com temas tão ligado às ciências, foi porque na literatura encontraram acolhimento e escuta. Não apenas porque nosso grupo acompanha sua formação escolar desde 1996, quando iniciamos o curso de magistério, mas porque a própria literatura abriga todas as áreas do saber. Nossa perspectiva transdisciplinar e tradutória tem garantido aos Maxakali, que nem são falantes de língua portuguesa, que não participam do mundo dos brancos, a não ser como problema do governo, estarem hoje numa grande universidade trocando conhecimentos.

A ênfase em Edição na formação em Letras na UFMG

Neste sistema de trocas forjado no embate, temos formado vários profissionais, sobretudo no ensino da leitura e da escrita, e na edição. Na Faculdade de Letras, a experiência literária com os índios impulsionou a criação da ênfase em Edição no bacharelado, até porque o Núcleo Literaterras é liderado por três formadoras que orientaram a produção de textos indígenas em Minas Gerais, inclusive através de seus orientandos de pós-graduação. Da mesma forma, os percursos dos estudantes Pataxó (4), Krenak (2), Kaxixó (1), Xukuru-kariri (2), Maxakali (11), Xacriabá (39) nos propiciam conhecimentos sobre as histórias, as línguas, as artes e os costumes dos povos que habitaram nossa região.

Seminários realizados

A produção coletiva de literatura com os índios tem como resultado também a promoção de diálogos interculturais, ou seja, de seminários (o sentido de lugar de fecundação, sementeira) que buscam reunir membros da universidade, das comunidades indígenas, de outras comunidades tradicionais (como quilombos e terreiros de santo). Em 2006, em parceria com uma instituição particular de ensino (Instituto Doctum) e com a ONG Comissão Pró-Índio do Acre e subsidiado pelo Ministério da Cultura (Programa Cultura e Pensamento), o Núcleo Literaterras realizou um seminário visando aos seguintes temas/diálogos entre pensadores índios, universitários e negros: saberes tradicionais e científicos, oralidade e escrita, tradição e tradução, educação intercultural. As exposições e os debates acontecidos no seminário estão publicados em vídeo no site do Ministério da Cultura e têm servido de material didático em diversas disciplinas universitárias (cf. http://www.cultura.gov.br/upload/dialogos%20interculturais_convite_1161626575.bmp)

No campus da UFMG, aproveitando a presença de lideranças indígenas no acompanhamento das atividades presenciais do FIEI, organizamos em 2007 um seminário com a Diretoria de Assuntos Estudantis da Reitoria chamado «Coisa tudo em língua indígena». Tais lideranças, que sabem mais as tradições por isso dão rumo aos projetos comunitários, fizeram uma série de palestras para os estudantes regulares da UFMG, provenientes dos vários cursos. Destes, muitos se sentiram atraídos para o projeto de abertura da universidade para o pensamento indígena, sendo que alguns são agora monitores e parceiros de projetos dos índios.

Em 2008, um seminário foi realizado para que o Núcleo Literaterras pudesse colocar em discussão suas pesquisas no campo da tradução, da escrita e da leitura, com a participação de pesquisadores e educadores índios e não-índios. Este seminário, *Da cópia ao canto*, permitiu que houvesse uma aproximação maior do Núcleo com alguns mestres: uma estudiosa das tradições medievais e dos romanceiros antigos, uma mãe-de-santo do Candomblé da Bahia, um cantor-pajé Kaxinawá, mestre na tradição da Ayuasca, uma cantora de música popular portuguesa, um tradutor dos poemas védicos do Sânscrito, a escrita de Maria Gabriela Llansol, uma tradutora das narrativas e da poesia bantu-brasileira, uma pesquisadora em filosofia da ciência. To-

dos, além de mostrarem um pouco de seu pensamento, sobre a água, a escrita, o canto, também se debruçaram para pensar sobre as experiências de pesquisa com os Maxakali, no FIEI, também presentes no Seminário.

Publicações

Como já foi dito, desde o início da formação intercultural dos indígenas em Minas Gerais, houve uma ênfase na produção de material didático, especialmente textos que revelassem às novas gerações como era «o tempo dos antigos», e que ajudassem a revitalizar esta memória. Mesmo que tenhamos sido às vezes questionados por nossos pares, optamos por seguir de perto, sem muita problematização crítica, tais demandas indígenas e levar até as últimas conseqüências seus projetos de edição, respeitando-lhes as grafias, os roteiros, as formas de organização dos textos produzidos, as estéticas. Por isso talvez, por nos fixarmos no objetivo de contribuir para a valorização de suas imagens, palavras, artes, pensamentos, realizamos, desde 1996 até o momento, os seguintes projetos editoriais: *O povo pataxó e suas histórias*; *Txopai e Itohã* (narrativa feita para crianças pelo professor Kanátyo Pataxó sobre a gênese do mundo); *Coisa tudo na língua Krenak* (bilingüe, pela primeira vez a língua Krenak foi escrita); *O tempo passa e a história fica* (resultado da pesquisa dos professores Xacriabá sobre a resistência de seu povo numa terra sob a dominação dos fazendeiros); *O livro xacriabá de plantas medicinais: fonte de alegria e mais saúde*; *O livro que conta histórias de antigamente* (bilingüe, narrativas Maxakali); *Geografia da nossa aldeia* (cartografia Maxakali); *Martim pescador e Penãhã* (bilingües, contendo narrativas escritas e traduzidas pelos professores Gilmar e Rafael Maxakali com assessoria de bolsistas de Iniciação Científica da UFMG); *Território e cultura* (os ensinamentos de dois «mais velhos» Pataxó, professores de cultura na escola da aldeia, sobre as técnicas agrícolas tradicionais deste povo, cujas aulas foram gravadas e transcritas por uma bolsista de Iniciação Científica da UFMG); *O machado, a abelha e o rio* (dirigido às crianças e escrito por Kanátyo Pataxó); *Literatura Xacriabá* (caixa contendo 4 livros e um CD de narrativas); *Hitupmã'ãx/Curar* (resultante do projeto Livro de saúde Maxakali); *Fala Watu* (editado por uma turma do Bacharelado em Edição da UFMG); *Kupaschu Isché* (sobre a culinária Xacriabá); *Memória viva* (escrito por professores de todos os povos de Minas Gerais); *Histórias dos povos de Rondônia e Mato Grosso* (produzido no curso de magistério da Secretaria de Estado de Educação de Rondônia); *Encontros/traduições* (dos cursistas da disciplina Estudos Literários do FIEI em parceria com alunos da Faculdade de Letras); *O livro Maxakali da floresta* (em fase de organização no projeto Cura da Terra); *Bay-Educação escolar indígena em Minas Gerais* (revista sobre o magistério indígena, 1998) e *Tabebuia-Índios Pensamento Educação* (sobre a formação intercultural universitária, 2009); *Bay – Universidade Indígena* (página dos índios no site da Faculdade de Letras da UFMG); *Para sempre também nunca* (vídeo-documentário sobre o primeiro laboratório intercultural da UFMG); *A Caçada* (desenho animado resultante de pesquisa sobre a língua Krenak); *Casca do Chão* (vídeo-documentário Kaxixó); *Presente dos antigos* (vídeo-documentário produzido com recursos captados pelos professores Xacriabá em programa de fomento da Rede Minas de televisão, o DOCTV 2008, com a ajuda do eixo de Múltiplas Linguagens); *Burum Nak* (vídeo-documentário realizado por alunos de Edição da Faculdade de Letras da UFMG); *Narrativas Tenetehara e Narra-*

tivas Ka'apor (organizados com esses povos por pesquisadores do Literaterras da área de lingüística, no estabelecimento da escrita destas línguas). Todos os títulos citados foram produzidos e editados pelo Literaterras em parceria (produção coletiva de literatura) com os professores e comunidades indígenas, e publicados com apoio do MEC, da SEEMG, do CNPq.

Além destes, o Núcleo Literaterras, financiado pelo MEC, editou cerca de 50 títulos de autoria indígena de outros estados, no projeto *Edição de títulos de autoria indígena*, para o qual foi criada, pela Coordenação Geral da Educação Indígena do MEC, a Comissão de Apoio à Produção e Edição de Material Didático para as Escolas Indígenas – CAPEMA.

Teses e trabalhos de graduação defendidos

Nos cursos de graduação de Letras, Música, Ciências Biológicas, Belas Artes, Ciências Sociais, Comunicação, as pesquisas de integrantes do eixo de Múltiplas Linguagens em parceria com os professores e lideranças indígenas, nesse processo de formação intercultural, resultaram em 5 monografias de bacharelado, 6 relatórios de Iniciação Científica (com bolsas do CNPq ou da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais-FAPEMIG, concedidas ao projeto de pesquisa do Literaterras *Escrever a voz: produção coletiva de literatura em terra indígena*), 8 dissertações de mestrado (3 sobre poéticas e textualidades indígenas), 5 teses de doutorado (na área de Letras) e um livro sobre a experiência literária em terra indígena editado pela Editora da UFMG, como atividade de pós-doutorado .

Melhoramento da qualidade de vida e benefícios obtidos pelas populações

Para as etnias envolvidas com os projetos de formação de educadores interculturais na UFMG, na área de Língua, Arte e Literatura, os maiores ganhos desta formação se relacionam com a afirmação de suas identidades étnicas. Isto tem provocado uma reavaliação entre nós dos valores do mundo rural, das energias alternativas, das pinturas corporais, das músicas e danças, das narrativas e dos cantos, das línguas em extinção. Com esse amplo movimento de autoconhecimento e revitalização cultural, a economia das aldeias está sofrendo rápidas mudanças que devem ser acompanhadas de perto pelo eixo Conhecimento Sócio-ambiental do FIEI. Observamos um aumento dos bens de consumo nas aldeias (roupas, móveis, eletrodomésticos, automóveis, equipamentos de informática, etc), e isto se deve sobretudo à maior circulação de dinheiro, com os salários dos professores contratados e com a intensificação do comércio, principalmente do artesanato. Os livros e filmes produzidos talvez estejam cumprindo o papel de ajudar a vender as imagens do mundo indígena.

Do ponto de vista da relação entre a sociedade envolvente e as comunidades indígenas, podemos dizer que há um notável progresso na compreensão da diferença. O material publicado tem sido amplamente distribuído nas escolas indígenas, nas escolas das cidades vizinhas, nas universidades e demais setores educacionais do

país. Isto gera aos poucos o interesse e o respeito dos mais jovens pelas idéias e linguagens dos povos indígenas.

Um dos resultados mais significativos da educação escolar específica para cada comunidade indígena é a revitalização ou a recuperação de línguas, como a Krenak, a Pataxó e, nunca certa dimensão, a Xacriabá (em tese, não há mais falantes desta língua). Atualmente, entre os Krenak, sua língua originária, com o trabalho dos últimos falantes na escola, é falada no cotidiano da aldeia, e não apenas nos momentos festivos e rituais. Com isto, a vegetação e os animais, que antigamente viviam no território, estão retornando. Pronunciados seus antigos nomes, as espécies tornam-se existentes, embora ainda não reais, e empreende-se a busca pelas sementes, mudas, matrizes, o que acaba gerando a re-criação da paisagem, que se faz realidade nova, tributária da memória. Esta relação ecológica entre língua, literatura, vida e terra é uma das principais questões teóricas que orientam e integram as diversas pesquisas desenvolvidas no âmbito do Literaterras.

Também para os Maxakali, o trabalho de reflorestamento e melhoria do meio ambiente está intimamente relacionado com a pesquisa e os conhecimentos lingüísticos e, sobretudo com uma poética (que denuncia uma outra lógica, outra forma de viver e pensar o mundo, que tem em sua base a diferença e a biodiversidade), porque trata do conhecimento de como os corpos se comportam no meio (daí a educação através de dança, música, pintura, canto, narrativa).

De todos os benefícios obtidos pelas populações indígenas, decorrentes da implantação da Formação Intercultural de Educadores Indígenas, talvez um dos mais significativos seja a abertura de vagas em cursos regulares da UFMG, segundo o interesse das comunidades indígenas. Trata-se da abertura gradual de 2 vagas anuais, em cada curso de graduação (12 ao todo no início), para candidatos escolhidos pelas comunidades, comprometidos com o retorno concreto às aldeias dos conhecimentos adquiridos na Universidade. Para acompanhar os novos estudantes dos cursos regulares, está sendo criada uma comissão «de monitoramento e orientação» que, seguindo o princípio do percurso acadêmico, encaminhará os estudantes no sentido de auxiliá-los a enfrentar a vida universitária e a conseguir suprir suas lacunas de formação escolar através das disciplinas complementares que se fizerem necessárias.

Esta possibilidade de atendimento às demandas das comunidades indígenas por profissionais competentes nas áreas de Medicina, Odontologia, Enfermagem, Antropologia, Arqueologia, Agronomia, Letras e Lingüística, Pedagogia, Comunicação, Direito, segundo levantamento de 2002, seria um caminho para a real autonomia na condução de seus projetos sociais, além de representar a condição concreta do diálogo entre os métodos tradicionais e os científicos para o desenvolvimento sustentável das relações interculturais.

Desenvolvimento comunitário e convívio estético

Em sua palestra do seminário «Diálogos Interculturais» de 2006, Isaac Ashaninka nos dá uma importante pista para repensar o conceito de desenvolvimento:

O segredo de nossa ciência tem uma chave que está com a pessoa que tem a conexão com o outro mundo. Aí é que entra a questão do diferenciado, que é para dar esse impulso a nossa política. Diferenciado porque temos outro conceito de mundo, que o mundo da escrita, do capitalismo já não tem mais. Nós marcamos o diferenciado como uma interrogação, ao mesmo tempo uma proteção. Eu vejo que quando eu falo desse mundo espiritual, poucas pessoas consideram, poucas pessoas querem saber disso, porque existe uma outra ciência. Eu estava em Manaus numa discussão da Fiocruz, lá eu me encontrei com um cientista que estuda a ciência biológica do mundo. Eu senti que ele defendia a ciência dele: «eu sei disso e posso afirmar isso. Eu sei e afirmo que isso serve para isso.» Eu falava para ele: «você sabe disso e afirma isso, mas nós também não estamos dizendo que você não pode contribuir conosco. Nós não temos o papel e uma prova de que se você nos seguir dará certo. Mas nós temos conosco uma diversidade de conhecimento que serve para isso e aquilo e não pensamos em mostrar para o mundo». É o caso de nossa comunidade Ashaninka, às vezes uma criança tem um domínio maior do que um cientista desses.

Todas as comunidades, não só as indígenas, saem da sua terra porque lá está pobre. O que é esse conceito de pobre? É uma pergunta que sempre fazemos em nossa comunidade: o que é ser pobre? Essa palavra pobreza é um conceito muito forte; é um preconceito muito forte. Naquele filme, Shomõtsi, o Aracemi fala: «eu não quero ter 20 ou 30 mudas de roupa. Tendo meu calção para me vestir e minha comida todo dia, eu estou bem. Porque quando eu morrer não vou levar isso para o outro mundo. Porque lá eu já tenho. Você é pobre porque você não planta». Esse mundo da pobreza é visto perfeitamente pela pajelança espiritual. Hoje se tem a notícia que a Amazônia pode esquentar 50 graus em 50 anos, essa floresta pode se transformar em um grande deserto. O que se discute aqui é o conceito de vida na Terra e de relação com a natureza. Quem tem a melhor proposta de convivência com a natureza? Essa também é uma grande discussão, que o diferenciado não dará nada, que o intercultural, específico, bilingüe, também não. Mas, não são só essas palavras que estamos discutindo, é uma coisa muito mais ampla. Discute-se a vida, a permanência do homem na Terra. (Discurso de Isaac Ashaninka, palestra «Diálogos Interculturais», Centro de Formação da Comissão Pro-Índio do Acre, Rio Branco, Acre, 2006)⁽⁵⁾

Obstáculos e superações

O caráter excepcional da experiência, a falta de espaço, os problemas relacionados com a vivência do tempo, uma vez que os indígenas e os burocratas não se entendem, a falta de investimento efetivo do governo na busca de saídas para os problemas sociais e de convivência colocados pelas diferenças culturais, são alguns dos obstáculos sérios que enfrentamos para consolidar políticas públicas de educação baseadas na diferença. Tratar os diferentes como iguais é um dos desentendimentos da pedagogia escolar. Por isso, na própria universidade, há dificuldade em se alinhar uma corrente forte de pensamento em favor da diferença. As divergências conceituais

(5) Os textos orais foram transcritos por mim.

incidem muitas vezes no cotidiano dos projetos, sempre contribuindo para a morosidade dos movimentos.

Como terreno potencialmente favorável para o desenvolvimento dos percursos acadêmicos na universidade, temos a flexibilização curricular em andamento na UFMG. Esta se configura como uma realização concreta da transdisciplinaridade, porque os estudantes podem transitar pelos diversos cursos e áreas, tendo como eixo seu projeto de pesquisa. A facilidade de produção de material didático, devida às novas tecnologias das linguagens, e a possibilidade de se utilizar na escola os métodos de ensino das culturas orais, através do vídeo, por exemplo, têm propiciado o fortalecimento das diferenças, pela força da imagem e do prazer na construção do conhecimento, na perspectiva ameríndia.

Alianças e apoios

Com a política do MEC, desde a promulgação da Constituição de 1988, orientada para a consideração da diversidade cultural no ensino nacional, algum recurso e organização são oferecidos para a educação escolar indígena. E o trabalho do núcleo de pesquisas Literaterras se beneficiou muito desses recursos, embora insuficientes e burocratizados ao extremo, porque eles nos proporcionaram a publicação da maioria dos títulos nos últimos cinco anos. Temos também a sorte de nos ser concedido um espaço na Biblioteca Universitária (Central) da UFMG, usado pelos estudantes para suas oficinas e pesquisas. E o Literaterras se firma como um espaço concreto dos índios no *campus* da universidade.

Nossos parceiros institucionais variam de acordo com os projetos: Associação Indígena Krenak (no programa Culturas Indígenas na UFMG), Comissão Pro-Índio do Acre e Instituto Doctum (nos Diálogos Interculturais). Temos a contribuição de órgãos governamentais, como o Instituto Estadual de Florestas, a Fundação Nacional do Índio e a Fundação Nacional de Saúde, para o transporte e os cuidados medicinais dos estudantes indígenas, e como fontes de pesquisa; a Secretaria de Estado da Educação, para a formação do nível médio para o magistério, a hospedagem dos professores em Belo Horizonte, a estrutura física e supervisão das escolas indígenas.

Impacto da experiência na UFMG

Ao trabalharmos, nos laboratórios interculturais, com as textualidades indígenas (a produção coletiva de literatura: escrita, leitura, tradução, edição) fomos conjuntamente adotando e ajudando a desenvolver conceitos que, oriundos do meio indígena, são curiosamente muito próximos do que as ciências sociais e a teoria literária têm apontado no meio universitário. Enfim, vislumbramos aqui a idéia da «universidade indígena». Este conceitos, a serem estabelecidos como ciência nas próprias línguas indígenas (para isto os projetos de pesquisa e os percursos acadêmicos têm contribuído enormemente), dizem respeito ao que chamamos sustentabilidade, restauração ecológica, experiência literária, projeto gráfico, auto-bio-grafia, autoria coletiva, interculturalidade, paisagem, desenvolvimento.

As várias maneiras de acontecer dos processos coloniais: assimilação, mestiçagem, denegação, extinção, são como os povos historicamente se relacionaram. Refugados, muitas vezes no âmago de uma floresta, ficam entretanto os resíduos, objetos ou corpos inexplicáveis na sua inteireza, indícios de que ali mesmo persiste o outro. São esquecidos, às vezes intocados, mas continuam como signos ou potências periféricas onde se nutre, curiosamente, a totalidade forjada pelas forças que compõem o centro. A história do Brasil jamais deixou de recorrer a essas fontes, sem, no entanto, deixar que elas se configurassem como lugares legítimos de produção de sentido. O espaço nacional, desde o início da República, foi traçado do ponto de vista dos centros de poder. A universidade brasileira, em grande parte, é responsável pela escrita dessa história, e as comunidades periféricas apenas estiveram presentes, em sua cadeia discursiva, como objetos.

A presença de representantes das comunidades indígenas, não na simples condição de indivíduos, na universidade brasileira, é importante porque significa uma oportunidade de abertura ao diálogo entre as diferentes formas de expressão que denotam a diversidade cultural do país. Os variados matizes do que se denomina genericamente cultura brasileira têm como substrato pensamentos que jamais foram considerados por nossa tradição acadêmica. Para que isso acontecesse seria preciso ter dado voz aos que não escrevem. Seria preciso ter visto seus corpos para além da possível força de trabalho braçal, ter escutado suas vozes como portadoras de ciências, buriladas pela transmissão por centenas de gerações.

No presente, os índios trazem para a universidade brasileira, junto com seus conhecimentos tradicionais, seu aprendizado nos últimos anos com a criação de suas escolas. Esse entrelugar, que se denomina interculturalidade, é o lugar de um encontro que só se dá na radicalidade da diferença e na impossibilidade de se continuar ignorando-a ou de se fazer dela um eterno obstáculo. Talvez assim haverá condição para o desenvolvimento de uma nova *episteme* na produção acadêmica, por meio do reconhecimento de realidades outras – as terras e as línguas indígenas – que suscitarão novos olhares e novos deslocamentos, contribuindo para uma forma diversa de avanço nas ciências, nas artes, nas filosofias. Ao tentar incorporar esses conhecimentos, a universidade dá um passo em direção a uma noção de conhecimento mais abrangente, o que já tem beneficiado a comunidade acadêmica, com o alargamento significativo de seus campos de pesquisa.

Uma metodologia baseada na pesquisa e na experiência é repensada e reestruturada a cada momento, a partir de informações da prática didática dos professores indígenas. Suas técnicas de ensino, suas conversas com as lideranças e com os velhos da aldeia, suas práticas escriturais, seus contatos interculturais (com os formadores, com técnicos de órgãos públicos; com colegas de outras etnias; com colegas não-índios, com editores e jornalistas, etc.) são práticas que transformamos em laboratório do conhecimento sobre a interculturalidade e o plurilingüismo.

O aspecto mais significativos da formação dos professores indígenas na área de Língua, Arte e Literatura é a pesquisa sobre as tradições orais, o registro e a edição dos textos coletados. Este processo, cuja eficácia havíamos percebido no trabalho da

Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC, ONG), pioneira na chamada «experiência de autoria», nos foi trazido através de alguns assessores da CPI, que, em Minas Gerais, foram encarregados pela Secretaria de Educação de criarem o Programa de Implantação das Escolas Indígenas. Diante das questões sobre o que ensinar, e como equacionar nosso modelo de escola com suas tradições, os professores indígenas apontam o caminho da troca: a cada proposta de atividade, desde que ofereçamos suficientes condições materiais, instrumentos, tecnologia, eles respondem com uma produção textual surpreendente, capaz de nos mostrar novas visões, palavras, cores, sons, signos que vão trazendo de volta os vestígios de nossa própria história, dos nossos próprios antepassados, pois, no Brasil, não se pode desconsiderar o fato de que todos somos meio índios.

Desde o início deste longo processo, o que nos foi pedido, pelos próprios professores em formação, foi que os ajudássemos no esforço para se imprimirem as marcas de suas diferentes tradições em seus métodos pedagógicos. Os programas curriculares, os projetos pedagógicos centrados nos elementos Língua e Terra, as diferentes formas de organização escolar (em que tempos e espaços correspondem à lógica da aldeia e não à da cidade), o material didático (livros, cartilhas, jogos, vídeos, discos, sites) e outros instrumentos pedagógicos (constantemente reuniões; professores de língua e cultura com liderança político-espiritual e sabedoria lingüística e medicinal), tudo isso exemplifica uma prática que, na realidade, foi apontando o caminho da interculturalidade.

Uma função social da universidade brasileira hoje, na visão de nosso eixo curricular de Múltiplas Linguagens, está na urgência de que as escritas da ciência e da história sejam irrigadas com a vitalidade do oral. As ciências e as artes, campos que se delinearão na chamada civilização ocidental através da escrita alfabética, e os saberes que, no seio mesmo dessa civilização, continuam a se desenvolver e a se transmitir oralmente, podem se colocar em diálogo, desde que se criem instâncias adequadas e produtivas.

A presença das textualidades indígenas na Universidade representa uma oportunidade na vida social. Até mesmo a ressonância de um dado, como o de que há cerca de 180 línguas indígenas faladas no Brasil, modifica o contexto literário e cultural do país. Cria a expectativa de que novas formas poderão surgir no cenário cultural, porque outros sujeitos, diferenciados da porção hegemônica, estão ali. Quando, por exemplo, no vestibular geral da UFMG em 2001, o livro bilíngüe *Shenipabu Miyui* fez parte da bibliografia indicada por nós para a prova de literatura brasileira, o texto em língua Kaxinawá, impossível de ser decifrado pelos candidatos, figurou como testemunho concreto da diversidade cultural brasileira e deu oportunidade aos estudantes de pensarem sobre o plurilingüismo como fator de enriquecimento. Pataxós, krenaks, xacriabás, têm trabalhado para recuperar suas línguas nativas, através da pesquisa e das publicações. A política lingüística, do modo central como tem sido colocada pelas lideranças indígenas, tem norteado nossas pesquisas na UFMG, daí o investimento na edição de textos bilíngües, dirigidos não só às escolas indígenas, mas também ao público brasileiro em geral.

Recomendações de políticas e ações

Como pudemos relatar brevemente, a colaboração intercultural passa pela presença dos mestres e velhos indígenas nas atividades de ensino escolar, tanto nas escolas indígenas, quanto nas escolas nacionais. Para isto temos a recomendar o reconhecimento oficial e efetivo, através de regulamentação profissional, dos chamados professores de cultura. Isto concerne sobremaneira à esfera do poder público estadual e municipal.

Em níveis mais abrangentes, a interculturalidade, enquanto circulação das diferentes visões de mundo e princípio educacional, propõe uma concepção do conhecimento e das ciências como rede, rizoma. O reconhecimento desse pressuposto pelos órgãos propositivos de políticas públicas poderia levar a uma formação de educadores interculturais também em rede, através da criação, pela UNESCO em parceria com os ministérios de educação, de *sites* na internet e programas editoriais abertos às textualidades e aos saberes indígenas, expandindo-se uma possível universidade indígena. Esta universidade virtual e fractal, mesmo que não outorgasse diplomas, facilitaria o intercâmbio e o desenvolvimento de projetos, pelos quais as comunidades indígenas poderiam fortalecer seus territórios étnico-culturais. Para que isto fosse realizado, seria fundamental que cada comunidade interessada pudesse adquirir os instrumentos tecnológicos adequados, com o apoio financeiro e técnico efetivo do poder público.

Uma das grandes dificuldades para a realização dos laboratórios interculturais é a inexistência de categorias, na carreira universitária, que permitam a inclusão de mestres, lideranças e estudantes indígenas nas linhas de financiamento, por isso é difícil garantir suas presenças nas atividades de pesquisa. As agências de fomento deveriam criar mecanismos para oferecerem aos pesquisadores indígenas, para além da burocracia e da exigência de titulação, financiamento para seus deslocamentos e intercâmbios, além bolsas de pesquisa. O CNPq, do Ministério da Ciência e Tecnologia, que financia a maioria das pesquisas nas universidades, deveria o quanto antes criar as categorias, e as bolsas, de artista e pesquisador visitantes indígenas.

Na UFMG, houve a regularização da formação intercultural através do programa de ampliação das universidades federais, o REUNI (Reforma Universitária do governo atual), com a criação do curso regular de Licenciatura Indígena e do Campo, na Faculdade de Educação. Mas nesta licenciatura regular, ainda estaremos longe do atendimento às demandas das comunidades indígenas. O ideal seria que as IES públicas seguissem os princípios por nós experimentados no FIEI, garantido o nomadismo exigido pelas culturas indígenas.

Referências bibliográficas

Andrade, Oswald (1990) *Poesia Pau-Brasil*. Porto Alegre: Globo.

Lèvi-Strauss, Claude (1962) *La pensée sauvage*. Paris: Plon.

Llansol, Maria Gabriela (1994) *Lisboasleipzig I. O encontro inesperado do diverso*. Lisboa: Rolim.

SOBRE LAS/LOS AUTORAS/ES

Maria Inês de Almeida

Formada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo. Como docente na Faculdade de Letras da UFMG, desde 1994, atua nas áreas de Literatura Brasileira e de Edição. Desde 1996, trabalha como assessora de comunidades indígenas na implantação de suas escolas e na produção de material didático. Como pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), coordena o Núcleo Transdisciplinar de Pesquisas Literaterras: escrita, leitura, traduções, onde desenvolve a pesquisa «Literatura indígena: experiência tradutória». Escreveu diversos livros, organizou a produção e a edição de 13 títulos de autoria indígena e coordenou a edição, entre 2005 e 2009, de 55 títulos de autoria indígena. Atualmente, coordena o curso especial de graduação «Formação Intercultural de Educadores Indígenas» na UFMG. crenac@gmail.com

Roxana Camacho Morfin

Cirujano Dentista con Especialidad en Docencia (Universidad Nacional Autónoma de México). Magíster en Administración y Desarrollo de la Educación. Profesora investigadora de tiempo completo del Instituto Politécnico Nacional (IPN, México), actualmente realiza sus actividades en el Centro Interdisciplinario en Ciencias de la Salud, Unidad Santo Tomás (CICS ST). Trabaja en la línea de investigación en Medicina Tradicional en el IPN. roxmorfin@hotmail.com

Norma Constanza Castaño Cuéllar

Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Gestora del Centro Valle de Tenza de la Universidad Pedagógica Nacional y actualmente directora del mismo. Docente investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional; líder de los grupos de investigación Desarrollo del Pensamiento Biológico y de la Comunicación en el Niño e Investigación en Educación Rural Valle de Tenza, con resultados de investigación en las líneas de investigación Pensamiento del profesor de Biología, Desarrollo del pensamiento biológico infantil, Didáctica de la Biología y Pedagogía de lo rural desde un enfoque intercultural. Premio al mejor trabajo en educación, Asociación Colombiana de Ciencias Biológicas en 1998. Docente en el área de Pedagogía y Didáctica de la Biología. ccastano@pedagogica.edu.co; constanza_castano@yahoo.es

Luis Castro C.

Historiador, Magíster (Universidad de Santiago de Chile) y Doctor en Historia (Universidad de Chile). Académico del Instituto de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Valparaíso (Chile). Director del Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio (CEIP). Editor de la Revista Cuadernos Interculturales. Investigador responsable del Proyecto Fondecyt N°1071014 «Administración estatal y poblaciones indígenas: entre el conflicto y la interacción (Tarapacá, Norte de Chile 1880-1930)». Miembro del Centro de Estudios y Gestión del Patrimonio. Entre marzo de 2007 y marzo de 2009 fue Director de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales (Universidad de Valparaíso, Chile). quismalc@yahoo.com

Carlos Cortez Ruiz

Doctor en Antropología. Profesor Titular, Postgrado en Desarrollo Rural, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma Metropolitana - Xochimilco. Coordinador del Programa de Investigación Interdisciplinario «Desarrollo Humano». ccortez@correo.xoc.uam.mx

Joaquín R. Díaz Hernández

Médico Cirujano, Magíster en Pedagogía (Universidad Nacional Autónoma de México). Profesor titular de tiempo completo del Instituto Politécnico Nacional (IPN México), actualmente realiza sus actividades en la Escuela Nacional de Medicina y Homeopatía. Jefe del Departamento de Innovación Educativa. serpiente53@yahoo.com

Cándido E. Guzmán Félix

Maestro Normalista, Ingeniero Químico Metalúrgico, egresado de la Universidad Nacional Autónoma de México. Magíster en Administración Educativa. Profesor titular de tiempo completo del Instituto Politécnico Nacional (IPN México), actualmente realiza sus actividades en la Escuela Nacional de Medicina y Homeopatía. Trabaja en el Proyecto de Investigación Educativa en la Formación de Médicos en el IPN. serpiente53@yahoo.com

Francisco Hincapié Zapata

Licenciado en Educación Ambiental de la Universidad de Manizales Colombia, Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano y la Universidad de Manizales (Colombia). Miembro del Equipo Seccional de Educación a Distancia en la Fundación Universitaria del Área Andina en Pereira (Colombia). Coordinador encargado de los Postgrados de Educación a Distancia en la Fundación Universitaria del Área Andina Seccional Pereira. fhincapie@funandi.edu.co

Luis Manzo G.

Profesor de Filosofía. Magíster en Educación, mención Innovación Curricular y Didáctica, Universidad Academia Humanismo Cristiano (Chile). Académico del Instituto de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Valparaíso (Chile). Subdirector del Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio (CEIP). Co-editor de la Revista Cuadernos Interculturales. Actualmente se desempeña como Coordinador de Prácticas Profesionales de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales (Universidad de Valparaíso, Chile). metagora@yahoo.com

Daniel Mato

Doctor en Ciencias Sociales. Coordinador del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), y del Programa Cultura, Comunicación y Transformaciones Sociales [PCyTS] (www.globalcult.org.ve) en la Universidad Nacional Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina. Hasta 2009 fue Profesor Titular de la Universidad Central de Venezuela (UCV), donde en 1990 creó el PCyTS, el cual dirigió hasta 2009. Ha sido profesor visitante en universidades de varios países latinoamericanos, España y Estados Unidos, así como Coordinador fundador del Grupo de Trabajo «Cultura y Poder» del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y de la Sección «Culture, Politics and Power» de la Latin American Studies Association (LASA). Es Investigador Nivel IV (máximo) del Sistema Nacional del Investigador (SNI) de Venezuela. dmato@unesco.org.ve, dmato2007@gmail.com

Juan Reátegui Silva

Procedente del pueblo *Shuar* y *Awajun* de la Amazonía peruana. Licenciado en Enfermería con estudios de Maestría en Antropología Amazónica; Salud Intercultural; con diplomados en: Salud Pública y Administración; Gerencia Social: Formulación y Gestión de Programas, Proyectos y Políticas Públicas en Latinoamérica y el Caribe; Propiedad Intelectual y Derechos del Patrimonio Indígena; Salud Intercultural.

Con veinte años de experiencia de trabajo de campo, estudio regional: Buenas prácticas, obstáculos y desafíos en la implementación de las recomendaciones del Relator Especial de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos y Libertades Fundamentales de los Indígenas, del Comité de los Derechos del Niño y del Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer, en Ecuador, Bolivia y Perú. Facilitador y Coordinador del Programa de Formación de Líderes de la Comunidad Andina de Naciones (CAN); Coordinador Nacional sobre Régimen Común Andino de Protección de Conocimientos Tradicionales, Colectivos e Integrales de los Pueblos Indígenas en el marco de la Comunidad Andina de Naciones (CAN).

Actualmente es Director del Programa de Salud Indígena de la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP); responsable en temas de

governabilidad intercultural; y responsable sobre Cambio Climático y Reducción de Emisiones por Deforestación y Degradación de Bosques (REDD) de la Organización de la Naciones Unidas (ONU), en la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP). jrs2406@yahoo.es

Raúl Alfredo Rodríguez Torres

Doctor en Ciencias Sociales, docente de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), asesor del programa de Salud Indígena de AIDSESP y del Seguimiento del Proyecto Piloto de Formación de Enfermeros Técnicos en Salud Intercultural (Atalaya), miembro del Instituto Pedagógico Popular, asesor de la Organización Indígena UNAY. ralroto2002@yahoo.com

Salvador Silva Carrillo

Licenciado en Educación con especialidad de Física y Química, e Ingeniero Topógrafo Hidrólogo. Iniciador y Rector de la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí (UCSLP, desde 2003). Anteriormente Director de Educación Media Superior y Superior de la Secretaría de Educación del estado San Luis Potosí, México (1997-2003). salsilca@hotmail.com

María Isolina Valdez Felipe

Licenciada en Enfermería por la Universidad Nacional de El Callao (Lima), directora general del Proyecto de Formación de Enfermeros Técnicos en Salud Intercultural Amazónica para el Fortalecimiento de los Sistemas de Salud Indígena de los Pueblos Jíbaros en la Amazonía, Norte del Perú, con Sede en Bagua – Amazonas; miembro del equipo técnico del Programa de Salud Indígena de AIDSESP. maisa660@hotmail.com

Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina reúne un conjunto de ocho casos de estudio sobre las experiencias de instituciones de educación superior (IES) de cinco países de América Latina (Brasil, Chile, Colombia, México y Perú) que han desarrollado modalidades de colaboración intercultural con comunidades y/u organizaciones de pueblos indígenas articulando creativa y provechosamente objetivos de mejoramiento de la calidad de vida de estos pueblos con la generación de conocimientos y la formación de profesionales y técnicos. Este conjunto de capítulos sobre experiencias particulares es precedido por un estudio de alcance regional que las sitúa en el contexto latinoamericano de más de un centenar de otras experiencias en la materia, señalando sus principales logros y características. Cada caso de estudio, así como el análisis regional, incluyen recomendaciones de políticas.

Las experiencias analizadas en este volumen ofrecen respuestas originales a algunos importantes desafíos que enfrentan todas las IES contemporáneas, y las latinoamericanas en particular, respecto a los cuales resultan ser valiosos espacios de innovación. Por ello, estas experiencias suscitarán el interés no sólo de quienes desarrollan iniciativas semejantes, sino también de autoridades, investigadores, docentes y estudiantes de otras IES que aún no han desarrollado estos tipos de prácticas y que podrían beneficiarse ampliamente de hacerlo, así como de los responsables de formular políticas gubernamentales y de cooperación internacional en la materia.

Este libro es el tercero de una serie de tres volúmenes resultantes del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina, del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). El primero de ellos, titulado *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, fue publicado en 2008. Recientemente, en 2009, fue publicado el segundo, titulado *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Estos tres libros exponen resultados de sendos proyectos de investigación orientados a producir y difundir conocimientos sobre el tema, para facilitar la posibilidad de aprender de estas innovadoras experiencias, así como contribuir a mejorarlas y sentar mejores bases para la formulación de políticas en la materia. Para el desarrollo de estos proyectos el IESALC ha contado con la valiosa colaboración de 56 investigadores de 11 países latinoamericanos. Estos tres volúmenes, además de estar disponibles en versión impresa, pueden ser consultados a texto completo en el sitio del IESALC en Internet: www.unesco.org.ve.

ISBN 980717505-4



9 789807 175050