

Daniel Mato
Coordinador

Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior

Experiencias en América Latina



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

Índice de la Publicación:

Prefacio

Ana Lucia Gazzola, Directora del IESALC..... 11

Presentación

Daniel Mato, Coordinador del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina..... 15

Panorama regional

Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior.
Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina.
Daniel Mato..... 23

Argentina

Formación docente en contexto de diversidad lingüística y cultural desarrollada en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen.
Estela Maris Valenzuela..... 83

Educación y multiculturalidad: una experiencia de integración dialéctica entre extensión, docencia e investigación desde la Universidad Nacional de Luján.
Beatriz Gualdieri, María José Vázquez y Marta Tomé..... 93

Bolivia

El Programa de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Mayor de San Andrés.
Julio A. Mallea Rada..... 107

Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay.
José Luis Saavedra..... 115

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.
Freddy Delgado Burgoa..... 125

Brasil

Formação Indígena na Amazônia Brasileira.
Lucio Flores..... 139

Estudo sobre a experiência dos Cursos de Licenciatura para a Formação de Professores Indígenas da Universidade do Estado de Mato Grosso.
Elias Januário e Fernando Selleri Silva..... 147

A experiência de formação de professores indígenas do Núcleo Insikiran da Universidade Federal de Roraima.
Fabiola Carvalho e Fábio Almeida de Carvalho..... 157

Trilhas de conhecimentos: o ensino superior de indígenas no Brasil. Uma experiência de fomento a ações afirmativas no ensino superior.
Antonio Carlos de Souza Lima..... 167

A experiência do Programa Políticas da Cor na educação brasileira: uma ação positiva pela democratização do ensino superior.
Renato Ferreira..... 177

Chile

La Experiencia Pedagógica de Orientación Intercultural del Centro de Estudios Socioculturales de la Universidad Católica de Temuco
en la Región de la Araucanía..... 189

Teresa Durán, Marcelo Berho y Noelia Carrasco
Dos experiencias de formación en interculturalidad del Instituto de Estudios Andinos de la Universidad Arturo Prat: aprendizajes y desafíos futuros.
Jorge Iván Vergara y Luis Godoy S..... 199

Colombia

Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural: un espacio para el posicionamiento de epistemologías diversas.
Graciela Bolaños, Libia Tattay y Avelina Pancho..... 211

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.
Guzmán Cáisamo Isarama y Laura García Castro..... 223

¿Etnoeducación o educación intercultural? Estudio de caso sobre la licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca.
Axel Rojas..... 233

Balance y perspectiva de la etnoeducación para la diversidad en la Universidad del Pacífico.
Félix Suárez Reyes y Betty Ruth Lozano Lerma..... 243

Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella: una educación intercultural para reafirmar las diferencias. Rubén Hernández Cassiani.....	255
---	-----

Ecuador

La experiencia de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawtay Wasi". Luis Fernando Sarango.....	265
--	-----

La Universidad de Cuenca: su compromiso con la formación universitaria de las nacionalidades indígenas del Ecuador. Alejandro Mendoza Orellana.....	275
--	-----

Experiencia del Programa Académico Cotopaxi, formación en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana. Marcelo Farfán.....	285
--	-----

La maestría en Ciencias Sociales con especialidad en Estudios Étnicos para profesionales indígenas latinoamericanos: una experiencia intercultural (FLACSO, Ecuador). Fernando García Serrano.....	297
---	-----

Guatemala

EDUMAYA: una experiencia de educación superior intercultural desde la Universidad Rafael Landívar Anabella Giracca.....	307
--	-----

Sobre la experiencia de Mayab´Nimatijob´al -Universidad Maya. Oscar Azmitia.....	317
---	-----

México

Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos. Sylvia Schmelkes.....	329
---	-----

La experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas. Andrés Fábregas Puig.....	339
---	-----

La experiencia educativa de la Universidad Autónoma Indígena de México. Ernesto Guerra García.....	349
---	-----

La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural. Gunther Dietz.....	359
---	-----

Sobre la experiencia del Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk Guillermo Estrada.....	371
--	-----

Nicaragua

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, autonómico e integrador. Alta Suzzane Hooker Blandford.....	383
--	-----

La interculturalidad: un desafío ineludible de la Bluefields Indian & Caribbean University. Pedro A. Chavarría Lezama.....	393
---	-----

Perú

La experiencia del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana. Lucy Trapnell.....	403
--	-----

Experiencias sobre educación superior para indígenas en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. María Cortez Mondragón.....	413
---	-----

Venezuela

Universidad Indígena de Venezuela. Esteban Emilio Mosonyi.....	427
---	-----

Experiencias de alcance regional

La experiencia del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos (PROEIB-Andes), sede Universidad Mayor de San Simón, Bolivia Vicente Limachi Pérez.....	439
---	-----

La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural del Fondo Indígena, sede Universidad Mayor de San Simón, Bolivia. Mario Yapu.....	449
--	-----

Pathways en América Latina: epifanías locales de un programa global. Sylvie Didou Aupetit.....	459
---	-----

Sobre los autores.....	469
-------------------------------	------------

EDUCACIÓN Y MULTICULTURALIDAD: UNA EXPERIENCIA DE INTEGRACIÓN DIALÉCTICA ENTRE EXTENSIÓN, DOCENCIA E INVESTIGACIÓN DESDE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN⁽¹⁾ (Argentina)

Beatriz Gualdieri (*)
María José Vázquez (**)
Marta Tomé (***)

Datos descriptivos básicos

La experiencia que referiremos se viene desarrollando en la Universidad Nacional de Luján (UNLu), universidad pública cuya sede central está en la ciudad de Luján (provincia de Buenos Aires, Argentina), desde el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen (AEIEA) del Departamento de Educación. El AEIEA fue creada formalmente en 1999 respondiendo a la necesidad de abrir un espacio institucional desde donde pensar y actuar la educación considerando las especificidades que se plantean -para la práctica docente, el currículo, las políticas educativas, etc.- en contextos donde coexisten conflictivamente la escuela tradicional y los pueblos originarios y/u otros grupos social, cultural y económicamente marginados.

Las acciones que desarrollamos desde el AEIEA se caracterizan por la interacción entre las tres dimensiones de la educación superior: docencia, investigación y extensión.

Partimos de una concepción circular en cuanto a la vinculación entre investigación y docencia, donde la primera, en cuanto construcción de conocimiento, se entrelaza con una práctica docente que interviene en la realidad. Dicha intervención se concreta a partir de la extensión, que consideramos el eje de nuestro compromiso con la construcción de espacios interculturales.

La realización de cursos que convocan en el mismo espacio a docentes y miembros de pueblos originarios y/o de otros grupos socioculturales marginados, permite activar tal concepción. Se trata de la promoción de espacios pensados para iniciar y/o fortalecer un diálogo que parte de la problematización de las realidades heterogéneas, y posibilita construir conocimiento situado y crítico para modificar las prácticas socioeducativas. En tal sentido, desde 2004, se vienen implementando cinco cursos de extensión universitaria⁽²⁾: “Educación Intercultural” y “Formación de Coordinadores de Círculos de Reflexión”⁽³⁾, “Educación Intercultural II” y “Conocimiento y diagnóstico de la diversidad”, y “Educación Intercultural Bilingüe”.

Todas las acciones de extensión se entrelazan, continua y sostenidamente, con tareas curriculares que cumplimos en las carreras de licenciatura y profesorado en Ciencias de la Educación y licenciatura en Educación Inicial, mediante las asignaturas optativas “Educa-

(*) Docente, coordinadora del Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. bgualdieri@yahoo.com.

(**) Presidenta de la Asociación Civil Alfar. mjvazq@gmail.com.

(***) Docente, integrante del Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. martaygordo@yahoo.com.ar.

- (1) Las autoras agradecemos especialmente la colaboración de Marcela Lucas y Lila Scotti, cuyas observaciones y sugerencias enriquecieron el presente texto.
- (2) La carga horaria de cada curso es de 96 horas, distribuidas en cinco encuentros presenciales (40 horas) y trabajo no presencial (56 horas). Los encuentros presenciales se realizan en dos días consecutivos y reúnen en un espacio común a todos los participantes.
- (3) Estos cursos se han implementado en tres oportunidades: 2004 (en Buenos Aires y Formosa), 2005 (en Buenos Aires y Los Toldos) y actualmente (en Jujuy y Río Negro).

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

ción Intercultural Bilingüe” y “Educación Intercultural”, ésta última incluida como obligatoria, a partir de 2008, en el plan de estudios de Educación Inicial. La interacción entre estas asignaturas y las actividades de extensión se concreta, fundamentalmente, con la participación de los estudiantes universitarios⁽⁴⁾ en espacios pedagógicos compartidos con los participantes de los cursos de extensión, y en pasantías y trabajos finales de graduación. Dado que consideramos que la diversidad es inherente al propio proceso educativo, en cualquier nivel y/o ámbito, apuntamos siempre a la interacción entre los espacios de la docencia universitaria y la extensión.

Los colectivos que participan en los cursos de extensión son intencionalmente heterogéneos (véase tablas n° 1 y n° 2). Asumimos, de este modo, el desafío de aceptar postulantes sin exclusiones de titulación académica; desafío no sólo educativo, sino también social, pues pretendemos incluir a personas que no han tenido oportunidad de formarse académicamente. Hasta la actualidad han participado de los cursos de extensión 380 personas, de las cuales el 45% se autoidentifican como miembros de pueblos originarios o indígenas⁽⁵⁾.

El equipo responsable está integrado, actualmente, por dos profesoras (una pedagoga y una lingüista) del Departamento de Educación de la UNLu y varios profesionales y colaboradores, fundamentalmente miembros de la Asociación Civil Alfar. Al equipo permanente que inició las actividades en 2003, se han sumado, en diferentes momentos, especialistas que coordinaron seminarios sobre aspectos específicos en encuentros presenciales⁽⁶⁾.

En lo que se refiere a los procesos de investigación inherentes a la propuesta global, estos comprenden lecturas de la realidad (investigaciones) y proyectos de intervención que los participantes de los cursos presentan para su acreditación. Al mismo tiempo, se ha iniciado un proceso de investigación interdisciplinaria y participativa sobre diferentes dimensiones involucradas tanto en el diseño curricular como en la metodología de la formación de docentes y otros actores de las comunidades educativas, no sólo en el sistema educativo formal sino también en los espacios sociales más o menos institucionalizados donde exista intencionalidad educativa. En este marco se viene realizando un diagnóstico sociolingüístico (docentes/alumnos) así como una investigación exploratoria sobre la imagen de los pueblos originarios en las escuelas.

Respondiendo al incipiente desarrollo alcanzado en Argentina, tanto por la implementación como por el análisis de las condiciones concretas de la realidad en que se inserta la llamada “educación intercultural”, acompañamos las acciones curriculares y de extensión con investigaciones que procuran sistematizar los conocimientos y experiencias de los diversos actores reales de la educación.

Otras actividades de extensión consisten en el asesoramiento, acompañamiento y apoyo a experiencias, organizaciones e instituciones sociales, culturales y/o educativas; la producción de materiales didácticos y de difusión; y la constitución de redes interinstitucionales y/o entre sujetos que potencialmente puedan intervenir en su realidad. La conformación y fortalecimiento de redes constituye un objetivo prioritario que se concreta específicamente en la organización e implementación de encuentros locales y regionales en distintos lugares del país, donde se propugna el diálogo y la reflexión conjunta entre docentes, pueblos originarios, y otros actores educativos.

(4) En este texto utilizamos las formas gramaticales masculinas como forma “neutra” para referirnos a personas de todos los géneros, salvo mención específica en contra.

(5) En la Argentina, la autoidentificación como “indígena”, “originario” o “aborigen” no está exenta de conflicto debido a la historia de invisibilización y/o marginación propia de la construcción del estado-nación. Cabe mencionar también la categoría de “descendiente”, frecuentemente utilizada. En este texto usamos indistintamente “indígena” y “originario”.

(6) Los seminarios permitieron entrecruzar temáticas específicas como: cosmovisiones, matemáticas y astronomía, historia oral, economía, arte y creatividad, educación popular, y otras.

Objetivos generales y visión general o filosofía que orientan la experiencia

Las acciones de esta experiencia son parte de un proceso integral que, como ya se mencionó, apunta a la intervención en la realidad, y responden a una problemática socioeducativa que se caracteriza por a) La negación histórica de la diversidad cultural, silenciada en aras de la homogeneización. b) La indiferencia del sistema educativo ante la diversidad, que reproduce así un modelo ideológico en el cual no hay lugar para una real democracia y participación; indiferencia que se refleja en: la expulsión sistemática del sistema educativo de importantes sectores por razones socioculturales y lingüísticas; la falta de formación docente para el reconocimiento y trabajo con la diversidad; la ausencia de espacios académicos donde se trabaje esta temática en profundidad y de manera sistemática; la exclusión histórica de grupos y personas que no han tenido oportunidad de formarse para intervenir protagónicamente en las propuestas educativas para ellos diseñadas.

Los contextos multiculturales son un dato de la realidad y pueden existir varias maneras para abordarla: la “interculturalidad” es una de las propuestas. Es entonces que aparecen preguntas que tensionan el concepto: a) En sociedades como la nuestra, marcadas por contextos multiculturales y por desigualdades estructurales, ¿cómo se resuelve la tensión emergente de una percepción en la que “diferencia” se opone a “igualdad”? b) ¿Cómo ser concientes de que igualdad no es lo mismo que homogeneidad?, ¿cómo reconocer que la antinomia no es igualdad-diferencia sino igualdad-desigualdad? c) ¿Cómo se construye la “universalidad”? ¿quién define los valores que son para todos?, ¿cómo se llega a esa definición, a través de qué procesos y mediaciones?, ¿en qué nos fundamentamos para defender esa universalidad? d) ¿No puede la “interculturalidad” convertirse en una fórmula vacía que actúe como dispositivo del poder en cuanto término “políticamente correcto” para lograr consenso rápido? ¿O un eslogan, en el discurso público, que parezca “uniformar las propuestas nacionales”? ¿O un “instrumento de integración” teñido de un pluralismo tolerante? e) ¿Por qué, si se trata de una propuesta superiora, la “educación intercultural” en nuestro país está focalizada en los pueblos originarios y no en toda la sociedad?

Es así que buscamos constituir un espacio que, excediendo el dominio de los contenidos curriculares y/o la focalización en un único tipo de destinatario, tienda siempre a reconocer y problematizar críticamente la multidimensionalidad y heterogeneidad de los contextos educativos, incluyendo necesariamente allí nuestra propia práctica, mediante una continua revisión de parámetros que apunta a la “desnaturalización”, proceso imprescindible para una factible interculturalidad.

En tal sentido, son objetivos específicos de nuestra propuesta: a) Promover espacios de encuentro caracterizados por la heterogeneidad de sus actores. b) Generar experiencias concretas para la comprensión del significado de la didáctica como instancia ético-política. c) Desarrollar redes intergrupales e interinstitucionales que vuelvan sustentable un proceso formativo a largo plazo. d) Activar la construcción de instrumentos teóricos y metodológicos a fin de recrear las potencialidades culturales mediante la investigación, la reflexión crítica y la acción transformadora.

Pretendemos, de este modo, la formación de sujetos sociales críticos que, desde una perspectiva interdisciplinaria y un enfoque educativo participativo y democrático, consideren a la diversidad, no para “integrar” a los grupos marginados al proyecto hegemónico, sino para favorecer su participación en la construcción de un proyecto sociopolítico de igualdad en la diferencia. Así, incentivamos a los protagonistas del sistema educativo para que se asuman como sujetos autónomos, promotores de cultura, con conciencia histórica y capacidad de crear y recrear conocimiento con sentido transformador. Finalmente, aspiramos a contribuir con la formación y actualización sobre la problemática educativa vinculada con distintas culturas, históricamente negadas por el sistema educativo, que coexisten en nuestra sociedad.

La propuesta de formación (en extensión y en los trayectos curriculares) se apoya en un enfoque pedagógico-didáctico sustentado en la revisión de posturas intelectuales y experiencias acumuladas, mediante lecturas problematizadoras que permiten pensar la realidad desde tiempos y espacios cotidianos, desde la historicidad de los sujetos, diversos y heterogéneos.

En ese proceso, la investigación constituye un elemento estratégico. Partimos de una redefinición de la relación asimétrica que caracteriza los roles tradicionales del “docente” y el “estudiante”, el investigador y el investigado, el sujeto y el objeto de investigación, proponiendo una postura dialógica de co-construcción del conocimiento entre los sujetos sociales involucrados. En todos los casos la indagación se realiza con la participación activa de los miembros de las comunidades educativas, entendiendo por “comunidad educativa” no sólo a la que involucra al sistema educativo formal sino también a los espacios sociales más o menos institucionalizados donde existe intencionalidad educativa.

Es en el trabajo en terreno donde se plasman las lecturas de la complejidad de la realidad social a través de la investigación, activando una posterior intervención pedagógica. Los Círculos de Reflexión⁽⁷⁾ son los espacios locales que permiten realizar, colectivamente, tales acciones. El curso “Formación de coordinadores de círculos de reflexión” constituye la instancia de formación específica.

Aspectos jurídicos, organizativos y económicos

El AEIEA, conformada hasta el momento por dos docentes, depende directamente del Departamento de Educación, que es el nivel responsable de legitimar académicamente nuestras acciones. En lo que respecta a los aspectos económicos, la Universidad asume parcialmente el financiamiento mediante los cargos docentes, la adquisición de bibliografía especializada, el uso de infraestructura y servicios (por ejemplo, imprenta), el otorgamiento de subsidios a la extensión. El involucramiento de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) en las actividades realizadas conjuntamente garantizó, en gran medida, aspectos operativos, como la infraestructura necesaria para la implementación de los cursos (espacios, materiales, alojamiento y comida de los participantes, etc.), así como pedagógicos, como la constitución del equipo docente con miembros del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte (IIPMV). Cabe señalar que las actividades realizadas en el interior del país cuentan, en todos los casos, con el compromiso de organizaciones y/o instituciones locales que cubren, total o parcialmente, aspectos operativos, como infraestructura, alojamiento del equipo y, eventualmente, movilidad a la zona. Como expresión de nuestro enfoque de diálogo horizontal y participación plena, cuidamos que las responsabilidades sean compartidas, en la medida de las posibilidades de los participantes. De este modo, evitamos las prácticas paternalistas, frecuentes en las acciones que involucran a los sectores más marginados de nuestra sociedad.

Breve historia de la experiencia

El relato de nuestra experiencia nos permite reconstruir el proceso que nos ha conducido a las preguntas y los planteamientos que sustentan, actualmente, nuestras acciones. La creación del AEIEA, en 1999, dio continuidad formal a un sinnúmero de actividades que se venían de-

(7) Propuesta desarrollada desde el Instituto de Pensamiento y Cultura para América Latina (IPECAL), de México, por el Dr. Hugo Zemelman y equipo.

sarrollando informal y esporádicamente, desde 1992, mediante la participación en instancias curriculares (clases en asignaturas, tutorías) y acciones de extensión (apoyo y asesoramiento a experiencias, participación en seminarios y talleres). Antes y después de la creación del área, las acciones se sustentan en las demandas de distintos tipos de organizaciones e instituciones vinculadas con la educación y/o con diversos actores sociales.

En el contexto del año 2001, la Mesa de Trabajo de Pueblos Originarios (constituida por indígenas de diferentes pueblos) toma las instalaciones del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) en repudio a la forma inconsulta de inclusión, por primera vez, de la variable étnica en el Censo Nacional. Simultáneamente la CTERA cuestiona la aplicación del censo, lo que determina que ambos reclamos propiciaran un debate sobre la problemática educativa. Desde el AEIA se recogieron estos reclamos, iniciándose entonces una relación estable y continua, tanto con la organización indígena como con el gremio docente. Desde entonces hemos venido articulando y fortaleciendo redes con y entre diversos tipos de organizaciones e instituciones vinculadas con el sistema educativo, situadas en la mayoría de las regiones del país, para alcanzar la sistematicidad de acciones en el campo de la “educación intercultural”.

Como producto de la relación con la CTERA, sus sindicatos de base y la Mesa de Trabajo de los Pueblos Originarios, se co-organizaron encuentros temáticos zonales y regionales, que contaron con la asistencia de entre cien y doscientos participantes en cada caso. Es en tal marco que, en septiembre de 2003, llevamos a cabo, en la sede central de la UNLu, el “1er. Encuentro Nacional de Educación e Identidades: Los Pueblos Originarios y la Escuela”, que involucró a más de 1.000 asistentes de diferentes regiones del país y el continente. Este evento permitió realizar un diagnóstico sobre la realidad educativa nacional y la necesidad de espacios de intercambio y reflexión (Gualdieri, 2004). Recogiendo las demandas expresadas desde diferentes lugares del país, iniciamos a fines de ese año un proceso de diseño de un potencial postítulo “Educación y multiculturalidad”, que se concretó parcialmente en la implementación de los cursos de extensión a partir de 2004, y que dio lugar a la conformación de un Círculo de Reflexión integrado por el equipo responsable⁽⁸⁾. A partir de este Círculo se constituye la asociación “Alfar: un espacio para pensar-hacer desde las identidades”.

El trabajo con una organización de alcance nacional como la CTERA y sus sindicatos de base provinciales⁽⁹⁾ permitió que nuestras acciones se extendieran hacia todo el país y recogieran demandas particulares de diferentes contextos escolares. Tanto en los distintos tipos de eventos como en las acciones de formación, contamos con la participación activa de organizaciones populares y/o indígenas. Cabe ejemplificar con el curso de extensión actualmente implementado en Jujuy, originado en previas participaciones en encuentros organizados por el sindicato provincial (Tilcara, 2006; Humahuaca, 2007).

Desde inicios de 2004, y en el marco de un Convenio de colaboración entre UNLu y la Asociación Mapuche Barrio Los Eucaliptus (Los Toldos, Buenos Aires), apoyamos el proyecto de revitalización lingüístico-cultural mapuche de la Asociación e implementamos en Los Toldos una réplica del curso “Educación Intercultural”, organizada por la Asociación y el instituto de formación docente local.

Otra organización indígena con la cual realizamos actividades regularmente es la Asociación Civil “Educadores Originarios” (Formosa). Se trata de una organización autogestionada que aglutina a docentes y auxiliares docentes de los tres pueblos originarios formo-

(8) Desde sus inicios, en este Círculo de Reflexión han participado, conjuntamente con las docentes responsables, miembros de pueblos originarios (mapuches) y otros que no lo son, con diferentes niveles educativos: estudiante de profesorado, docente de secundaria, licenciada en Ciencias Políticas, líder sin título terciario, quienes al mismo tiempo fueron cursantes. Dos de los integrantes iniciales hoy no forman parte del Círculo, pero se han incorporado otros dos: una docente terciaria y un profesor de cerámica (aimara).

(9) Especialmente de Buenos Aires, Formosa, Jujuy, Neuquén, Río Negro, Santa Fe y CABA.

seños: *toba-qom*, *pilagá* y *wichi*, que surge en 2004, simultáneamente con la participación de algunos de sus miembros en nuestros cursos de extensión, y que se ha ido fortaleciendo con el apoyo que venimos concretando, principalmente a través de cursos organizados conjuntamente.

La presencia en nuestros cursos de miembros de organizaciones como, por ejemplo, el Movimiento *Moqoit* Justicia y Paz (*mocoví*, Chaco), la Mesa de Trabajo *Fiske Menuko* (*mapuche*, Río Negro), la *Wak'a* de Parque Avellaneda (aimara y quechua, Ciudad de Buenos Aires), la agrupación *No'qxaxanaq* (*toba-qom*, La Plata), ha originado una vinculación estable con tales colectivos. Asimismo, venimos colaborando con la planificación de acciones educativas del Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE).

En el ámbito del sistema educativo, resultan relevantes las articulaciones realizadas con Institutos de Formación Docente⁽¹⁰⁾, proyectos universitarios de investigación y extensión⁽¹¹⁾, organismos oficiales⁽¹²⁾ y organizaciones no gubernamentales⁽¹³⁾.

Algunos indicadores de modalidad, alcance y logros de la experiencia

En los cursos de extensión contamos con la participación de un total de 380 personas, de las cuales 70% mujeres y 45% indígenas. Una de las características de la propuesta, como ya se mencionó, ha sido la heterogeneidad, en diversas dimensiones, que se expresa en el perfil de los participantes (véase tabla n° 1).

Tabla n° 1 - Perfil de los participantes

Provincias de origen	Pertenencia étnica	Nivel educativo	Ocupación
Buenos Aires	<i>aimara</i>	Primario	agente sanitario
Chaco	<i>diaguita-calchaquí</i>	Secundario	albañil
Chubut	<i>guaraní</i>	Terciario:	comerciante
Formosa	<i>kolla</i>	maestro de grado	desocupado
Jujuy	<i>mapuche</i>	maestro bilingüe	director/vicedirector
Mendoza	<i>mocoví</i>	MEMA ⁽¹⁴⁾	docente
Neuquén	<i>pilagá</i>	ADA ⁽¹⁵⁾	documentalista
Río Negro	<i>quechua</i>	profesor	empleada doméstica
Salta	<i>tehuelche</i>	enfermera	empleado
Santa Fe	<i>toba-qom</i>	Universitario	empleado público
Tucumán	<i>wichi</i>		enfermera
Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA)	"criollo"		estudiante
			gremialista
			guía de turismo
			líder comunitario
			orientador indígena
			tapicero
			trabajador social
			tutor intercultural

Fuente: elaboración propia

(10) En las provincias de Buenos Aires (La Plata, Los Toldos y La Matanza), Río Negro (Fiske Menuko), Chaco y Formosa.

(11) Proyectos y profesionales de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

(12) (a) Ministerio de Educación de la Nación: Programa de Calidad de Vida y Desarrollo Económico Social (PROVIDA) de la Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, y Programa de Promoción de la Universidad Argentina de la Secretaría de Políticas Universitarias. (b) Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires: Escuela de Capacitación Docente (CePA). (c) Ministerio de Educación Provincial de Salta: Sub-Programa de Investigación-Capacitación en EIB.

(13) Alfár (CABA), Silataj (CABA-Salta) y Equipo de Educadores Identidades (La Plata).

(14) MEMA: Maestro Especial para la Modalidad Aborigen (Formosa).

(15) ADA: Auxiliar Docente Aborigen (Chaco).

La mayoría de los participantes tiene vinculación con el sistema educativo, tanto en zonas urbanas y periurbanas como rurales; son muy diversos, también, los espacios en que se desempeñan (véase tabla n° 2).

Tabla n° 2 - Inserción en el sistema educativo

Áreas curriculares	Niveles	Modalidades	Población atendida
lengua matemática ciencias sociales ciencias naturales artes plásticas música educación física artesanía lengua indígena	inicial primario secundario terciario universitario	Formal: común técnica agrícola adultos aborigen especial No formal	indígenas inmigrantes niños en situación de calle niñas madres "travestis"

Fuente: elaboración propia

Considerando las características de los participantes (específicamente su origen) la propuesta involucra instancias no presenciales (en los lugares de residencia), que consisten en las actividades, individuales y grupales, que los participantes realizan en el ámbito local durante todo el proceso⁽¹⁶⁾. Este trabajo cuenta con la tutoría de los coordinadores, vía Internet y/u otros medios de comunicación, e incluye el trabajo en terreno con colectivos docentes o grupos locales, la realización de encuentros en la modalidad de Círculo de Reflexión, y la sistematización de ese trabajo.

Los Círculos de Reflexión tienen un papel relevante ya que constituyen el espacio para revisar las lógicas de pensamiento y generar acciones creativas, en torno a qué se hace y porqué se hace en la práctica educativa. Se trata de un espacio que promueve la enseñanza y el aprendizaje como procesos basados en la necesidad de "sospechar" de las propias construcciones parametrales y analizar mitos, creencias y ritos que las conforman⁽¹⁷⁾.

La metodología semipresencial planteó, también, la necesidad de un fuerte componente de materiales específicos diseñados para acompañar el trabajo autónomo, que contemplaran las características de los destinatarios (tanto individuales como educativas y/o el origen sociocultural) y de los contextos socioculturales y lingüísticos en que se insertan sus prácticas educativas. En tal sentido, se diseñaron y elaboraron distintos tipos de materiales, en diferentes formatos (impresos, audio, video), de manera de garantizar la heterogeneidad. Es así que, por ejemplo, se produjeron módulos de actividades para cada curso, acompañados por una selección de materiales de apoyo bibliográficos profundas pesquisas bibliográficas y de fuentes, así como la sistematización de la experiencia previa y en curso del equipo responsable⁽¹⁸⁾. Los reajustes continuos de ese material pretenden, además, la adecuación a los contextos y los grupos específicos. Es decir que evadimos la estandarización apostando a la situación.

Como parte de este trabajo, en 2005 se elaboró un informe de la investigación interdisciplinaria y participativa realizada en el marco de los cursos implementados en 2004-

(16) Para el diseño e implementación de las instancias no presenciales fue importante la colaboración del equipo de Educación a Distancia de la UNLu.

(17) Hasta el momento, se han constituido 20 Círculos de Reflexión en diferentes lugares del país donde desarrollan sus actividades cotidianas los participantes de los cursos.

(18) Se elaboraron tres versiones de los cuatro módulos de actividades correspondientes a los cursos del primer nivel (2004, 2005 y 2007), cuatro guías de trabajo para los cursos del segundo nivel, y cuatro módulos específicos para el curso que se está realizando en Formosa.

2005⁽¹⁹⁾. Este proceso de investigación continúa y en diversos espacios académicos hemos presentado algunos avances y/o reformulaciones⁽²⁰⁾.

Otra tarea inherente al proceso fue la organización y/o fortalecimiento de espacios de documentación y/o bibliografía para poner a disposición de los diferentes actores educativos fuentes para el enriquecimiento de las prácticas y la formación. Por un lado, se ha buscado incrementar el acervo de la Biblioteca de la UNLu con materiales apropiados y accesibles. Por otro lado, desde el inicio de las actividades se fue constituyendo un acervo multimedial circulante, que incluye materiales en diferentes soportes (impresos, de audio y video). La mayoría de los materiales ha sido adquirido por donaciones o es parte de las bibliotecas personales del equipo y colaboradores.

Cabe señalar que, dadas las condiciones sociolingüísticas del país, la interacción en las actividades se lleva a cabo en castellano, que funciona como lengua franca asegurando las posibilidades de diálogo en los contextos heterogéneos que buscamos constituir. Sin embargo, sabemos que frecuentemente el diálogo en los espacios no presenciales se concreta, por ejemplo, entre los toba-qom de Formosa y entre los aimara de la Wak'a, mediante la interacción en lengua originaria. Tanto en los encuentros presenciales como en las actividades a distancia, incentivamos la inclusión explícita de conocimientos y saberes que no están presentes frecuentemente en la educación formal.

En su mayoría, los participantes de nuestros cursos han continuado implementando acciones de intervención desde sus ámbitos de pertenencia en el sistema educativo y/o en sus comunidades de origen. El impacto de su participación en los cursos se refleja en el tipo de actividades que se vienen realizando y que pueden agruparse en cuatro ejes básicos de intervención: organización de la comunidad en torno a la educación intercultural; intervención en el sistema educativo y sus instituciones ante la educación intercultural; acciones entre comunidades, docentes e instituciones; y actividades en la sociedad y sus niveles de conciencia. Estos ejes se concretan en múltiples acciones: fortalecimiento de organizaciones sociales; sostenimiento de espacios de reflexión y revalorización cultural; creación de espacios sistemáticos de diálogo entre escuela y comunidad; modificaciones curriculares; diseño de proyectos áulicos; acciones extracurriculares en escuelas; diseño y producción de materiales didácticos; evaluaciones institucionales; actividades de capacitación docente; proyectos y acciones en la formación docente; sostenimiento de redes de escuelas; educación comunitaria o no formal; difusión a través de medios de comunicación. Es posible decir que la propuesta que venimos desarrollando tiene un impacto diversificado, tanto en cuanto a los actores y beneficiarios como a la cobertura geográfica y a los espacios institucionales que abarca.

Obstáculos encontrados en el desarrollo de la experiencia

Entre los obstáculos encontrados en el sostén de nuestra experiencia cobran relevancia aquellos de índole económica. La experiencia comienza en 2001, año atravesado por un contexto de profunda crisis en nuestro país, que afectó a personas e instituciones. En este

(19) Informe Final del Proyecto "Educación y Multiculturalidad. Formación de coordinadores, ajuste curricular y diseño de materiales", diciembre 2005.

(20) Por ejemplo: XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación (Buenos Aires, 2006); Foro Mundial de Educación. Encuentro sobre la Formación Universitaria en Educación y las Necesidades de la Educación Pública (Buenos Aires, 2006); Primer Encuentro de Extensión Universitaria de la UNLu (Luján, 2006); Jornadas de Educación y Derechos Humanos de la Ciudad Bs. As.: Pueblos Originarios, migrantes y DDHH (2005); Seminario "Educación, culturas y sujetos en América Latina"-CTERA (Buenos Aires, 2005); Seminario Internacional "Intercambio de Experiencias Educativas Interculturales"-CREFAL, (Michoacán, México 2004); V Jornadas Nacionales Malestar Docente y II Jornadas Regionales Noroeste Argentino (NOA) y Noreste Argentino (NEA) Identidades Culturales (Corrientes, 2003).

marco, el inicio de los cursos se vio (y aún se ve) cruzado por la precaria situación socioeconómica de los participantes, que en muchos de los casos pertenecen a comunidades distantes de los centros urbanos, por lo cual la asistencia a encuentros implica traslados y alojamiento. Asimismo, destacamos las dificultades para el acceso a medios de comunicación (esenciales para las acciones no presenciales), a bibliografía y materiales de apoyo, así como para la comunicación entre todos los participantes.

Desde el punto de vista sociocultural, la dificultad en la revisión de los parámetros de pensamiento se vio reflejada en distintos aspectos. Por un lado, las concepciones sobre roles y participación plantearon un desafío para la ruptura de las relaciones jerárquicas (docente/estudiante, de clase, interétnicas, maestro/auxiliar) y la conformación de un colectivo. El discurso y práctica académicos constituyeron también una barrera en el desarrollo de los cursos debido a las dispares habilidades académicas previas así como a los estilos y prácticas comunicativas diferentes. Del mismo modo, los juicios previos tanto como los roles institucionales obraron como limitante.

Los obstáculos institucionales que encontramos en el desarrollo de la experiencia alcanzan tanto a las macro como a las micro-instituciones. Con respecto a las instituciones educativas locales, la justificación y legitimación de la participación en los cursos fue una dificultad frecuente para los participantes. Del mismo modo, algunos organismos gubernamentales de las distintas jurisdicciones, han reaccionado a nuestras actividades sea con indiferencia, sea con animadversión. Tales obstáculos determinaron discontinuidades e irregularidades en la participación.

Los roles fijos característicos de las instituciones suelen obstaculizar, también, las posibilidades de participación de todos los involucrados. Las características innovadoras del enfoque “intercultural” exigen una apertura en la construcción de vínculos flexibles que incentiven una participación efectiva. Por otro lado, observamos que muchas veces lo institucional opera como “protección” dificultando la apropiación de la pertenencia y pertinencia de la construcción colectiva.

Destacamos que una realidad con la que frecuentemente nos encontramos son los cambios en las políticas institucionales, como resultado de la renovación de autoridades, que involucran en muchos casos cambios en las prioridades afectando la continuidad de las actividades concretas.

Las normativas jurisdiccionales no contemplan, salvo excepciones, la especificidad del enfoque intercultural, aspecto que se refleja por ejemplo en la posibilidad de formalización de convenios interinstitucionales con diversas organizaciones populares, especialmente indígenas, o en la falta de legitimación de la participación en las acciones educativas que les competen.

En general, las dificultades mencionadas, especialmente del orden socioeconómico e institucional, pudieron superarse mediante la opción metodológica por la semipresencialidad; la gestión de subsidios e infraestructura ante diversas instituciones⁽²¹⁾; la flexibilidad para modificar las acciones previstas; la cooperación entre equipo, participantes, allegados y colegas; y el trabajo grupal en círculos con roles diferenciados.

Debido a que consideramos que cada obstáculo constituye un potencial desafío, en el siguiente acápite recuperamos aquellos aspectos que continúan siendo limitantes de la propuesta y que constituyen nuevos desafíos a futuro.

(21) Destacamos aquí los subsidios recibidos, en dos oportunidades, del Ministerio de Educación de la Nación: en 2005, a través del Programa de Calidad de Vida y Desarrollo Económico Social-PROVIDA y, en 2007, en el marco de la primera convocatoria para proyectos “Un puente entre la universidad y la sociedad” del Programa de Promoción de la Universidad Argentina.

Necesidades, expectativas y/o aspiraciones insatisfechas, desafíos y oportunidades

Como ya se mencionó, nuestro interés inicial fue la implementación de un programa de formación y actualización que aportara a producir cambios en la educación a través de la capacitación de quienes tienen a su cargo tareas pedagógicas, y que permitiera abrir el acceso a múltiples destinatarios, sin exclusiones de titulación académica. Es decir que proyectábamos una carrera de postítulo para docentes y, a la vez, de formación para miembros de pueblos originarios sin títulos docentes e idóneos (conocedores de su cultura) no reconocidos por el sistema educativo. La necesidad de sujetos protagónicos, que incidan activamente en las decisiones de política educativa, implica la legitimación de los mismos en los términos que el sistema determina, una acreditación formal que desde nuestras acciones actuales nos vemos imposibilitados de otorgar y que constituye una aspiración insatisfecha.

La concreción parcial de nuestros propósitos mediante los cursos nos plantea actualmente el desafío de realizar el seguimiento, sistematización y evaluación continuos de las acciones y reflexiones de actores diseminados en todo el país. ¿Cómo apoyar las prácticas educativas cotidianas? ¿Cómo fortalecer las redes? ¿Cómo incluir activamente a los participantes en nuevas acciones? ¿Cómo continuar el proceso de construcción de conocimiento sobre la educación intercultural en Argentina?

La conformación de un equipo docente estable que incluya, no solamente al equipo actual, sino también a sujetos y colectivos que, en diferentes lugares, vienen sosteniendo y fortaleciendo los Círculos de Reflexión locales, constituye otro desafío. La dinámica de trabajo se sustenta en un proceso continuo de comunicación, que involucra reuniones frecuentes en Círculo de Reflexión. ¿Cómo hacerlo con equipos locales? La descentralización y regionalización de nuestras actividades ha sido un desafío continuo desde el inicio, que hemos podido sostener mínimamente y con gran esfuerzo de todos los involucrados. La falta de financiamiento continuo y la realidad socioeconómica y laboral de los sujetos involucrados obstaculiza el compromiso necesario, en tiempo y energía, para consolidar un equipo ampliado y fortalecer el diálogo iniciado.

Reflexiones sobre aprendizajes derivados de esta experiencia

La búsqueda de una propuesta epistémico/didáctica implicó construir un abordaje apropiado para las múltiples heterogeneidades inherentes a las realidades que pretendíamos abarcar. Supuso evitar la reproducción de la escolarización propia del sistema educativo en todos sus niveles.

Construimos la propuesta poniendo al diálogo en el centro⁽²²⁾. Concebimos un diálogo sustentado en la revisión de parámetros con conciencia histórica, procurando desocultar las lógicas de organización de nuestro pensamiento para abordar una genuina educación intercultural. En tal sentido, implicó un esfuerzo de todos (docentes y estudiantes) precisar la perspectiva o lectura ya construida en la propia subjetividad de modo de poder reconocer la existencia de otras múltiples interpretaciones con las cuales establecer diálogo, y así revisar la interpretación propia, ponerla en tensión y, eventualmente, reconstruirla crítica-

(22) Consideramos que el diálogo implica reconocernos mutuamente como sujetos que tratamos de construir desde nuestra multidimensionalidad constitutiva (cognición, cuerpo, afectos, etc.); que podemos tener acuerdos, desacuerdos o diferentes puntos de vista; que ninguno aspira a la verdad absoluta y reconocemos que el conocimiento no es un absoluto sino algo en constante proceso de construcción. Dicha construcción, no es un proceso estrictamente individual sino que se genera en espacios particulares de interacción (laborales, académicos, vivenciales, etc.).

mente o construir una nueva.

Los debates e interacciones en el espacio del círculo del equipo responsable (véase nota 8) establecieron una práctica dialógica superadora de las asimetrías propias del conocimiento académico universitario; esto nos permitió “sospechar” de los parámetros desde los que trabajamos, ponernos en duda, cuestionarnos, alentarnos, debatir temáticas, analizar conflictos, tomar decisiones. Llevamos a la práctica aquellos aspectos que promovemos que se concreten en las prácticas de los cursantes. Al suspender preconceptos, tanto al interior del propio Círculo de Reflexión como en los cursos, se logró el acercamiento a una real escucha de las ideas de “el otro”, que han enriquecido acciones, metodologías, concepciones, prácticas. El diálogo, como categoría y como práctica, se instauró al interior de los Círculos de Reflexión y en las relaciones entre ellos.

Este proceso condujo a la autoafirmación de los participantes, que redundó en su protagonismo, observable no sólo en el diálogo entre pares, sino también con los autores propuestos en los materiales bibliográficos; un diálogo continuo entre bibliografía y experiencia propia destinado a constituir relaciones críticas. El desarrollo de los proyectos de intervención así como la interrelación, la retroalimentación y la reciprocidad generada entre ellos constituyeron un índice del protagonismo alcanzado, sustentado en las prácticas dialógicas siempre promovidas en los cursos.

Asumir un proceso de formación desde la perspectiva del diálogo implica una mayor responsabilidad, trabajo y apertura de ambas partes. Por eso nos planteamos que éste es el primer paso en términos de la ruptura de parámetros, por parte tanto de profesores como de estudiantes.

Recomendaciones

Si la educación intercultural constituye un camino, es posible ir construyéndola en situaciones de enseñanza y aprendizaje, mediante la ruptura de asimetrías y lógicas de pensamiento. Es así que consideramos conveniente que la construcción de aprendizajes significativos en los distintos ámbitos de formación se centre en acciones y actitudes como:

a) favorecer la valoración de lo nuevo y desconocido, rompiendo con la premisa de “lo único” y “lo verdadero”, de lo determinado; b) generar espacios para que todos los conocimientos se visibilicen; c) trabajar el conocimiento “pasándolo” por la experiencia personal y por los saberes y experiencias acumuladas de todo el grupo; d) promover la ruptura del individualismo fortaleciendo estrategias de construcción colectiva; e) recuperar la centralidad de los sujetos en su integridad de facultades (cognitivas, identitarias, socioculturales, emocionales, volitivas, etc.); f) incentivar el protagonismo (de docentes, alumnos y comunidad) elaborando un diseño curricular en cuyos contenidos se favorezca la presencia de voces locales; g) apuntar al fortalecimiento de la democracia, a través del desarrollo de una cultura participativa y de gestión pública, partiendo de la escuela como espacio de ejercicio democrático de los derechos.

Construir entre diversos un proyecto colectivo es empezar a entender la diversidad: éste es el aprendizaje de mayor valor que esta experiencia nos deja. Generar y sostener este tipo de proyectos, desde los propios espacios en que nos constituimos como educadores, es nuestra recomendación final.

Referencias bibliográficas

Gualdieri, Beatriz (2004) Argentina: educación e identidades en debate. Qinasay-Revista de Educación Intercultural Bilingüe, 2: 177-186 (PROEIB Andes-GTZ, Cochabamba).