

Universidad e interculturalidad

Desafíos para América Latina



Editores

Fidel Tubino

Katherine Mansilla

UNIVERSIDAD E INTERCULTURALIDAD
Desafíos para América Latina

UNIVERSIDAD E INTERCULTURALIDAD

Desafíos para América Latina

Editores:

Fidel Tubino

Katherine Mansilla



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

**UNIVERSIDAD E INTERCULTURALIDAD
Desafíos para América Latina**

Primera edición, Abril 2012

Publicación auspiciada por la Fundación Ford

© Pontificia Universidad Católica del Perú
Av. Universitaria 1801, San Miguel, Lima 32
www.pucp.edu.pe

© RIDEI - PUCP
ridei@pucp.edu.pe
www.pucp.edu.pe/ridei/

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2012-04725
ISBN: 978-612-4057-60-1

Imprenta: Tarea Asociación Gráfica Educativa
Pasaje María Auxiliadora 156, Breña

*Diseño de carátula: Taryn Chee
Corrección de estilo: Andrea Patriau*

Índice

Introducción	9
Universidad e interculturalidad <i>José Ignacio López Soria</i>	13
Educación superior y descentramiento epistemológico <i>Fernando Prada y Luis Enrique López</i>	29
Multiculturalismo, educación intercultural y universidad <i>Sylvia Schmelkes</i>	55
Universidad e interculturalidad en el Perú <i>Juan Ansión</i>	87
Formación universitaria para el desarrollo humano abierto a la diversidad <i>Fidel Tubino</i>	107
Desafíos universitarios. Síntesis del seminario Formación ciudadana intercultural y fortalecimiento de los derechos de los pueblos indígenas en América Latina <i>Katherine Mansilla</i>	125

Introducción

Si queremos que la universidad sea una institución enraizada en el país, pero abierta al mundo, es importante que incluya la problemática de la interculturalidad como parte de su agenda de debate. ¿Cómo nos ubicamos éticamente frente a la pluralidad cultural y lingüística que existe dentro y fuera de nuestra institución? Al ser el Perú un país tan diverso, ¿qué significa y qué implica desde el punto de vista académico estar enraizado en él?

La universidad no es una isla. Por el contrario, es reflejo del país en que se encuentra y, en este sentido, es como una caja de resonancia en la que se expresan las virtudes y los males de la república. Pero al mismo tiempo debe ser respuesta activa y creativa frente a los grandes problemas nacionales. Y uno de los grandes problemas estructurales que tenemos es el de la injusticia cultural. Con ello aludimos al problema de las identidades fracturadas que nos separan y que se expresan en la discriminación sistemática y el racismo soterrado existe en nuestro país y que la Comisión de la Verdad y Reconciliación puso en agenda pública. El mestizaje no ha resuelto este problema: lo ha hecho borroso y difuso.

Es importante que en nuestras universidades se visibilice, se reflexione y se actúe frente a este problema que hace conflictiva, cuando no inviable, la convivencia ciudadana. Pero para ello hay que empezar por tomar conciencia de la dimensión y complejidad del mismo así como de las responsabilidades y tareas éticas que implica a nivel de la educación superior. El presente libro pretende contribuir a introducir el debate sobre esta problemática en las universidades peruanas y, al mismo tiempo, proporcionar elementos de juicio que alimenten la discusión que existe en América Latina sobre la interculturalización de las universidades. Para

ello, hemos reunido un conjunto de trabajos que abordan el tema desde diversas perspectivas tomando en cuenta importantes experiencias de América Latina (México y Bolivia).

En un primer momento, José Ignacio López Soria nos presenta un análisis histórico que nos muestra los patrones de poder y saber desde los que se producen y se transmiten los conocimientos desde las universidades. La revelación de la violencia simbólica y de la colonialidad del saber es una importante y, al mismo tiempo, difícil tarea, dados los hábitos intelectuales y los juicios de valor enraizados en los académicos en relación a la diversidad cultural. Sin embargo, hay que intentarlo, pues es condición necesaria para que la universidad pueda convertirse tanto en un espacio de convivencia intercultural como de creación.

En un segundo momento, Fernando Prada y Luis Enrique López, desde una óptica regional, realizan un recuento analítico, tanto de las principales demandas de los movimientos indígenas latinoamericanos como de las políticas educativas que se han implementado en diversos países en relación a ellas. Todo ello para sustentar por qué es necesario un replanteamiento epistemológico de la educación. Los lineamientos presentados por los autores constituyen orientaciones prácticas aplicables en una diversidad de contextos.

En un tercer momento, Sylvia Schmelkes describe y evalúa con adecuada objetividad la experiencia mexicana de las universidades interculturales señalando tanto los aciertos como las debilidades de su realización. Ello la conduce a presentar un conjunto de planteamientos que contribuyen a mejorar esta importante experiencia que constituye una respuesta concreta a la secular exclusión de los pueblos indígenas de la educación superior.

En cuarto lugar, Juan Ansión nos propone partir de la diferencia entre la interculturalidad “de hecho” y como “proyecto” para analizar las acciones afirmativas para estudiantes indígenas que se vienen aplicando en la Universidad San Antonio Abad del Cusco y la Universidad San Cristóbal de Huamanga. Ello le permite postular, desde el acompañamiento de experiencias concretas, caminos de renovación de la educa-

ción superior a partir de la seria investigación de los recursos propios de nuestras culturas.

En quinto lugar, Fidel Tubino nos presenta las fortalezas y las debilidades de las dos estrategias de interculturalización de la universidad que se están aplicando en América Latina. A partir de ello, aporta a la discusión un modelo de formación integral intercultural para el nivel universitario.

Finalmente, presentamos la síntesis del seminario “Formación en ciudadanía intercultural y el fortalecimiento de los derechos de los pueblos indígenas en América Latina”, llevado a cabo en Lima entre el 10 y 12 de marzo del 2011, y en el que participaron miembros de la RIDEI de seis universidades iberoamericanas y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). El objetivo de este encuentro era diseñar un programa de formación ciudadana, intercultural e interuniversitaria en el que participen líderes indígenas latinoamericanos y profesionales no indígenas para poner en agenda pública los derechos de los pueblos indígenas latinoamericanos. Sin embargo, el resultado de este trabajo fue mucho más amplio, ya que permitió diseñar una propuesta enfocada en una universidad intercultural, a partir de tres líneas de acción: la formación, la incidencia en políticas públicas y la investigación. Creemos que consolidando la red en estos tres campos lograremos poner en la agenda pública latinoamericana el enfoque intercultural para nuestras universidades.

Universidad e interculturalidad¹

José Ignacio López Soria²

Introducción

Hace exactamente un año, en abril de 2010, nos reunimos en Ayacucho en el “*Encuentro Internacional: Interculturalizando la Universidad*”. Este encuentro fue una fiesta de la diversidad gracias a la presencia de representantes de proyectos de “acciones afirmativas” en las universidades de Cusco, Huamanga, Temuco, Arica y la PUCP. Siguieron después reuniones en Ayacucho y Cusco, orientadas fundamentalmente a recoger las demandas y propuestas de los líderes regionales de los colectivos sociales concernidos en dichas acciones afirmativas y a promover la incidencia en los decisores de políticas públicas.

En la mencionada reunión de abril, en Ayacucho, presenté una reflexión, “Universidad e interculturalidad”, la cual no tuvimos entonces la oportunidad de discutir a fondo. Se me ha pedido que vuelva a presentarla ahora para alimentar el debate que tendremos en estos dos días de trabajo. Y voy a hacerlo así, pero reorganizando y enriqueciendo lo entonces expuesto para facilitar ese debate.

¹ En su versión inicial, este texto fue presentado en el “Encuentro Internacional: Interculturalizando la Universidad”. Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, Proyecto Hatun Ñan, Ayacucho, 8-9-10 abril 2010. Posteriormente fue reelaborado y discutido en el coloquio de la Red Intercultural que organizó la Pontificia Universidad Católica del Perú en abril de 2011. La versión actual modifica ligeramente la presentada en este último encuentro.

² El autor es filósofo e historiador y ha sido rector de la Universidad Nacional de Ingeniería (Lima- Perú) y director de la Oficina Regional de Lima de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Es profesor permanente de postgrado en la Universidad Nacional de Ingeniería y en la Universidad Antonio Ruiz de Montoya (Jesuitas) y, eventualmente, en la Universidad Nacional de San Marcos.

Conseguir que la universidad se atenga al principio de interculturalidad no es fácil, porque la universidad en sí misma es uno de los agentes más poderosos de la reproducción de una sociedad que, desde antiguo, ha puesto en la monoculturalidad uno de sus más preciados objetivos.

¿No hay, entonces, nada que hacer? Si nos cruzamos de brazos ante el reto de trabajar por la construcción de una sociedad intercultural, renunciaríamos a una de las funciones constitutivas de la universidad: la crítica propositiva. Solo que en este caso, y conviene no olvidarlo, la crítica no puede quedarse en tratar de mejorar el funcionamiento del modelo social vigente develando y remediando las patologías que los afanes monoculturales han producido (pobreza, analfabetización, racialización de las relaciones sociales, exclusión, arrinconamiento de las lenguas y saberes aborígenes, construcción de subjetividades subalternas, etc.). La crítica en perspectiva intercultural se enfrenta a una tarea de enorme envergadura por las siguientes razones: en primer lugar, está convocada a imaginar una sociedad distinta, una sociedad intercultural; en segundo lugar, para lograr lo primero tiene que producir sus propios instrumentos teóricos y estrategias metodológicas y; en tercer lugar, tiene que comprometerse ética y políticamente con la realización de esa sociedad imaginada.

Las reflexiones que siguen pretenden inscribirse en el ámbito de la crítica en perspectiva intercultural con el propósito manifiesto de proveer de medios para un análisis de nuestra propia praxis en las “acciones afirmativas” de inclusión. Quiero, sin embargo, destacar que, según mi experiencia, las “acciones afirmativas” del proyecto *Hatun Nan* están ateniéndose cada vez más al principio de interculturalidad y, por lo tanto, están convirtiendo la presencia del “otro” en una fuente de dinamismo y enriquecimiento en el ámbito universitario al convocar a la reconciliación con la diversidad étnica, lingüística, cultural y de saberes que caracteriza a nuestros países.

Para abordar el tema me referiré a tres aspectos: la historia de los “otros” y sus mundos en la historia de la universidad, algunas nociones básicas, y la relación universidad e interculturalidad.

1. Revisitando la historia

La presencia de los “otros” –aquellos a quienes hemos atribuido una identidad por negación de lo que “nosotros” somos, es decir, aquellos que no caben en el “ñuqayku” (el nosotros restrictivo) del quechua– puede ser, y ha sido históricamente, abordada desde diversos ángulos. En la época colonial, la diversidad cultural era entendida como un problema, como una dificultad para la incorporación de los colonizados, en la condición de subalternos, a la historia de la salvación y de la civilización. Para resolver este problema se idearon, al menos, dos estrategias en la enseñanza superior: el estudio de las lenguas aborígenes, y la educación escolarizada de mestizos y descendientes de caciques.

El trabajo con las lenguas aborígenes permitió, principalmente a los futuros misioneros, conocer dichas lenguas. El conocimiento de ellas facilitó el cumplimiento de la “misión evangelizadora” y, además, permitió la sistematización de dichas lenguas según el modelo, por entonces en gestación, de la lingüística hispánica. Esta sistematización de las lenguas aborígenes allanó el camino para la adaptación del mundo de los valores, y las normas éticas y jurídicas al patrón de poder que conocemos como colonialidad y que está en la base del proyecto moderno. De esta manera quedaba expedito el camino para el cumplimiento de la misión civilizadora a la que el mundo occidental se había autodenominado.

Tanto en el caso del conocimiento de las lenguas aborígenes como en el de su sistematización al modo occidental, lo que realmente estaba en juego, más allá incluso de las intenciones de sus actores inmediatos, era el control del poder simbólico. Con esto me refiero a la creación y difusión de un sistema de símbolos funcional al poder material (político, económico y social).

La escolarización de los mestizos y descendientes de los caciques tenía una finalidad más directamente instrumental. Se trataba de crear un sector social intermedio –entre colonizadores y colonizados– con las competencias necesarias para que contribuyese a asegurar la eficacia del proceso de colonización en sus diversos aspectos: tributación, política, economía y cultura.

Desde la segunda mitad del siglo XVIII y ya en el XIX, con el alborear y posterior asentamiento del control criollo del poder, se hacen presentes las ciencias sociales en el horizonte epistemológico de la enseñanza superior (colegios mayores y universidades). El subalterno y su mundo se convierten entonces en objeto de estudio de las disciplinas sociales. Se sigue, así, la tradición cronístico-historiográfica que venía de los días del Descubrimiento y la Conquista, pero ahora ya con la pretensión epistemológica de dejar de lado el modo testimonial y narrativo, de dudosa objetividad, para ser sustituido por el riguroso y aséptico modo científico, de cuya objetividad no cabía dudar. El “otro” y su mundo quedaron, pues, incorporados al ejercicio universitario, pero con una presencia objetivada a través de la representación que el saber científico hacía de ellos.

Finalmente, ya en nuestros días, es decir, desde hace apenas algunos lustros, el asunto de la presencia física de los “otros” y sus mundos en la universidad se aborda, en el mejor de los casos, con estrategias de inclusión a través de acciones afirmativas en beneficio de los tradicionalmente excluidos del mundo universitario por razones culturales y económicas.³

No me voy a detener en la valoración de estas experiencias, algo que está todavía sujeto a debate. Quiero dejar, sin embargo, un par de anotaciones: una referida a la extensión de este tipo de experiencias inclusivas y otra al principio de inclusión que las preside.

En cuanto a la extensión, cabe anotar que las acciones afirmativas a favor de poblaciones tradicionalmente excluidas de la educación superior tienen en su haber la iniciación de un proceso que enriquece la diversidad étnica y lingüística del ámbito universitario. Qué consecuencias puedan derivarse de esta incorporación de la diversidad en las aulas es algo que dependerá de la manera de conducir estas experiencias. Si se entienden simplemente como procedimientos de inclusión para que algunos excluidos se apropien de la cultura dominante y sus instrumentos,

³ No menciono aquí otras formas de inclusión porque requieren mayor análisis: el acceso de los antes excluidos a las universidades gracias a la expansión de los sistemas universitarios y a la reciente creación de universidades interculturales.

es poco lo que se avanza en el proyecto de construcción de una convivencia de diversidades. Otra es la situación, como estamos viendo aquí, cuando la presencia de los antes excluidos del ámbito universitario se asume como fuente de enriquecimiento y dinamización de la vida entera de la universidad; es decir, cuando es la propia universidad la que se abre a los mundos simbólicos, lenguas, saberes y racionalidades de las que ellos son portadores. Pero, para que esto ocurra, es preciso trascender el principio de inclusión que preside las acciones afirmativas para pasar al de interculturalidad, el cual desarrollaremos más adelante.

Habría que pensar, por otra parte, que la inclusión no debería ser solo étnica ni quedar reducida a los pobladores indígenas. Hay otros colectivos sociales igualmente excluidos –afrodescendientes, personas con capacidades diferentes (a los que inadecuadamente llamamos discapacitados), etc.– que deberían también ser considerados si queremos tomarnos en serio el principio inclusión.

Mi segunda anotación se refiere a este principio, la inclusión, como idea regulativa de las acciones afirmativas. Incluir viene del verbo latino *includere*, que significa encerrar; por eso, tanto en el diccionario como en el habla, incluir significa “poner una cosa dentro de otra o dentro de sus límites”. Aunque sociológica y políticamente el término se utiliza para definir las acciones dirigidas a facilitar el acceso a los bienes públicos por parte de colectivos sociales anteriores privados de ellos, el concepto inclusión arrastra, por su etimología y su uso cotidiano, la significación originaria de poner una cosa dentro de los límites de otra. Lo puesto es, en realidad, dispuesto por lo ponente según el orden de lo ya dispuesto.

En el ámbito de lo sociocultural, incluir equivale, pues, a traer al otro a mi propio mundo para que el incluido lo haga suyo. Y esta supuesta ganancia de la que se beneficia el incluido no ocurre, generalmente, sin mella de sus propias pertenencias culturales y hasta de su identidad primigenia. Esas pertenencias y esa identidad son, como la cultura misma, susceptibles de modificación. Lo importante no está, por tanto, en el hecho de que cambien, sino de que ese cambio no se traduzca en una nueva forma de convertir en subalterno al incluido. Si esto ocurriese, independientemente de las buenas intenciones de los promotores de la

inclusión, poco o nada lograríamos con las acciones inclusivas para una convivencia enriquecedora y gozosa de las diversidades.

No cabe duda que entre el etnocidio desembozado y la extirpación de idolatrías de los días de la Colonia, por un lado, y las actuales acciones afirmativas de inclusión, por el otro, hay diferencias importantes. Tenemos, sin embargo, que preguntarnos si estas diferencias no son solo procedimentales. Y esta pregunta va de la mano con otra que interroga acerca de la persistencia de la colonialidad del poder y del saber en la sociedad y en la universidad.

2. Algunos conceptos

De las reflexiones anteriores es fácil deducir que cultura y poder no corren por líneas paralelas sino convergentes, aunque no se excluye la posibilidad de que esa convergencia sea a veces problemática y cuestionadora del orden existente.

Si algo debemos a las propuestas de la Escuela de Birmingham⁴, de Said (1979), de los estudiosos de la subalternidad⁵ y de los estudios sobre postcolonialidad⁶ y colonialidad⁷ es precisamente el haber puesto de relieve las estrechas y complejas relaciones entre, por un lado, los patrones del poder político y económico y, por otro, la producción discursiva y simbólica. Tomar conciencia de esta relación es, tal vez, la primera tarea si queremos que la interculturalidad oriente la acción universitaria. Para esa toma de conciencia conviene tener en cuenta algunos conceptos.

⁴ El Center for Contemporary Cultural Studies de Birmingham fue fundado en 1964 por Richard Hoggart e integrado por Stuart Hall, Edward Thompson y Raymond Williams.

⁵ Creado por Ranajit Guha en la década de 1980, el grupo Subaltern Studies está integrado, entre otros, por Dipesh Chakrabarty, Partha Chatterjee y Gayatri Chakravorty Spivak. Siguiendo los pasos de los intelectuales asiáticos, John Beverley e Ileana Rodríguez fundaron, a inicios de la década de 1990, el grupo Latin American Subaltern Studies, al que pertenecen, entre otros, Walter Mignolo y Alberto Moreiras.

⁶ Cf. Ashcroft, Griffiths y Tiffin (2006) y Mellino (2008).

⁷ Cf. Loomba (2005), Bolaños, Félix y Verdesio (2002).

De los conceptos que entran en los actuales debates sobre cultura y poder hay varias definiciones. Recojo algunas de dos libros, uno ya clásico, *Ciudadanía multicultural* (Kymlicka, 1996), y otro reciente, *Interculturalidad, estado, sociedad* (Walsh, 2009).

Kymlicka distingue entre estados multinacionales y estados poliétnicos. Si se entiende por nación “[...] una comunidad histórica, más o menos completa institucionalmente, que ocupa un territorio o una tierra natal determinada y que comparte una lengua y una cultura diferenciadas. Un país que contiene más de una nación no es, por tanto, una nación-Estado, sino un Estado multinacional [...]” (Kymlicka 1996: 26). Un Estado poliétnico es aquel que es habitado por los pobladores ancestrales y por grupos de inmigrantes que no constituyen propiamente una nación ni ocupan tierras natales (Kymlicka 1996: 31).

Walsh, para hablar de las formas de convivencia de pueblos con diversas culturas, distingue entre multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad. El término multiculturalidad es descriptivo y “[...] se refiere a la multiplicidad de culturas existentes dentro de un determinado espacio [...] sin que necesariamente tengan una relación entre ellas” (Walsh 2009: 41). Si existe relación, ésta es informada por la tolerancia, pues basta la tolerancia con respecto a las llamadas minorías culturales para que la sociedad considerada como nacional (monocultural) funcione sin graves tropiezos. Por pluriculturalidad habría que entender la existencia de una pluralidad histórica y actual de culturas diferentes que pueblan un mismo territorio y juntas constituyen la totalidad nacional, aunque no exista entre ellas una profunda interrelación equitativa. Finalmente, para Walsh “la interculturalidad [...] se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales y busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos, prácticas, lógicas, rationalidades y principios de vida culturalmente diferentes [...]” (Walsh 2009:45).

Es importante subrayar, como lo hace Walsh, que la interculturalidad, superando el viejo concepto de tolerancia, promueve un intercambio enriquecedor entre culturas diversas a través de mediaciones sociales, políticas y comunicativas que apuntan a construir espacios institucionalizados de encuentro, articulación y asociación de diversidades.

A los conceptos señalados habría que añadir otros extraídos de reflexiones y de prácticas sociales relacionadas con la teología de la liberación (Gutiérrez, 1971), la filosofía de la liberación (Dussel, 2007; Fornet-Betancourt, 2009), la geopolítica del conocimiento (Mignolo, 2001), la colonialidad del poder y del saber (Quijano, 2004), etc.

En general, lo que caracteriza a los conceptos utilizados en los debates sobre la diversidad cultural es, en primer lugar, que se han ido construyendo en procesos sociales (no solo académicos) de búsqueda de alternativas más justas y equitativas frente a lo que, con Quijano, podríamos llamar la persistencia del colonialismo en la forma de una eurocentrada colonialidad estructural y subjetiva. En segundo lugar, al estar el ejercicio teórico ligado a las prácticas de los sujetos subalternizados, no es raro que los conceptos no se queden en la mera contemplación ni descripción de lo que hay, sino que apunten a la construcción de horizontes de sentido, discursos y prácticas antihegemónicas. Y, en tercer lugar, todo ello va de la mano de la convocatoria que el propio pensamiento hace al asumir compromisos éticos y políticos. Estamos, pues, lejos de la supuesta desvinculación axiológica que era exigida como condición necesaria para asegurar la objetividad del conocimiento, porque el conocimiento, como insiste Mignolo, tiene un anclaje geopolítico del que difícilmente puede desligarse.

3. Hacia la interculturalidad

He querido referirme, aunque sea someramente, a la historia de la presencia del otro en la universidad y a algunos conceptos básicos utilizados en el debate sobre la diversidad cultural para invitarlos ahora a pensar en la interculturalidad y en el papel de la universidad en el proceso de construcción de una sociedad intercultural.

En escritos anteriores he sostenido que la interculturalidad es un asunto mayor de la sociedad peruana y, particularmente, de la educación en el Perú. El Perú oficial no se ha hecho cargo en serio de la diversidad cultural, lingüística y étnica, además de biológica, geográfica, etc. que enriquece al país.

El asunto de la interculturalidad es de envergadura porque tiene relación no sólo con el funcionamiento del modelo de sociedad que hemos construido, sino con su diseño mismo. El racismo, la exclusión, la subalternización del otro, etc. no son patologías producidas por una mala gestión del modelo, sino componentes “naturales” del modelo mismo. En el modelo de sociedad que hemos trazado no cabe *dignamente* la diversidad. Por eso, o bien entendemos esa diversidad como un obstáculo que hay que eliminar (por extirpación, arrinconamiento o asimilación) para facilitar la construcción de una imaginada sociedad homogénea, o bien la dejamos sobrevivir para sostener la “racialización” de las relaciones sociales, legitimar la subalternización del otro y sus pertenencias culturales, y fortalecer el patrón del poder.

De algunas características de una posible universidad que se atiene al principio de interculturalidad me he ocupado en un trabajo anterior (Díaz Romero, 2006). Dije entonces y repito ahora que las acciones afirmativas orientadas a facilitar el acceso a la universidad y el desempeño dentro de ella a sectores culturalmente marginados se inscriben en el ámbito de la asimilación del otro (ya no de su eliminación ni de su arrinconamiento), pero no asumen todavía la interculturalidad como idea regulativa. Por eso sostuve que para interculturalizar la universidad, ésta tiene que dar cabida a las lenguas y culturas de los subalternizados, reconciliarse con la diversidad étnico-cultural que enriquece a la sociedad peruana, abrirse en diálogo intercultural a la riqueza humana, y convertirse ella misma en taller permanente de elaboración de teorías y estrategias para la convivencia intercultural. Cuando esto ocurre –como se ve que está ocurriendo a través de las experiencias y reflexiones presentadas en este seminario– la acción afirmativa trasciende la perspectiva asimilacionista para asumir el principio interculturalidad como idea regulativa.

Antes de reflexionar sobre el papel que podría desempeñar la universidad en la construcción de una sociedad intercultural, conviene reiterar que la interculturalidad es mucho más que tolerancia y respeto del otro; la interculturalidad es voluntad de convivencia, fuente de dinamismo individual y social, y diálogo fecundo, gozoso y mutuamente enriquecedor entre culturas y pueblos diversos, especialmente entre aquellos que comparten territorios y experiencias históricas relativamente comunes. Aunque en

nuestro medio no se diga todavía abiertamente, la vigencia del principio de interculturalidad conlleva un deshacimiento de las estructuras y prácticas de ese poder material y simbólico que es portador de exclusión, marginación y subalternización del otro. Es decir, la apuesta por la interculturalidad rebasa los límites del ámbito de la cultura para vérselas con el poder, en el entendido, como hemos señalado antes, de que entre cultura y poder hay relaciones de copertenencia.

Pasemos ahora a la pregunta por el papel de la universidad en la construcción de la sociedad intercultural. Me voy a fijar solo en cuatro aspectos que me parecen particularmente importantes: las acciones afirmativas de inclusión, el deshacimiento de los patrones imperantes del poder y del saber, el acompañamiento a los sectores subalternizados y la elaboración de propuestas atenidas al principio interculturalidad.

En primer lugar, creo que le toca a la universidad diversificar –incorporando a otros colectivos sociales– y, sobre todo, aprovechar las acciones afirmativas de inclusión que ya está desarrollando para orientarlas hacia la interculturalización de la vida universitaria. Para ello tendría que ir más allá del principio de la asimilación –heredero lejano de las ideologías y prácticas de la llamada “cuestión indígena”– para asumir la presencia del otro en el ámbito universitario como una oportunidad privilegiada de enriquecimiento lingüístico, cultural y axiológico del quehacer de la universidad. Sabemos que esto no es fácil, pero en llevarlo a cabo se juega la universidad su condición de institución atenida al principio de interculturalidad.

Un segundo aspecto: en cuanto ámbito por excelencia de praxis teórica y de ejercicio crítico, le toca a la universidad contribuir a la deconstrucción de los patrones del poder y del saber imperantes -y el término “imperantes”, por su relación con “imperio”, no es casual-, patrones que nos impiden hablar con el otro y dejar que el otro nos hable.

A mí, como perteneciente a la cultura occidental, me interesa particularmente este asunto, porque lo entiendo, además, como condición de posibilidad para una participación fecunda en el acompañamiento al que me referiré enseguida. No dejo de reconocer, sin embargo, que, para otros, la pertenencia o la cercanía a los sectores subalternizados es pre-

cisamente lo que motiva y alimenta su cuestionamiento de los patrones dominantes.

Creo que le corresponde a la universidad que tenemos, precisamente por ser pieza clave del patrón del poder y del saber imperantes, someter a análisis el saber que produce y transmite, para desocultar su relación con el poder y traer a la presencia la violencia epistémica y simbólica de la que ese saber es portador.

El pensamiento crítico de las últimas décadas –centrado en temas como orientalismo, racialidad, subalternidad, postcolonialidad, interculturalidad, racionalidades alternativas, geopolítica del conocimiento y colonialidad del poder y del saber– abre perspectivas particularmente fecundas a este respecto. No faltan quienes no confían en la criticidad de este pensamiento porque, aunque se ocupa de los bordes, es enunciado, principalmente, por emigrantes del ex Tercer Mundo que están bien ubicados en los espacios institucionalizados del poder académico central, y, por tanto –concluyen sus críticos– se trata de un pensamiento funcional al poder imperial. Objeción ésta, digo yo, un tanto débil porque hoy la globalización va borrando las fronteras físicas entre centro y periferia, y las simbólicas entre el poder y el saber. La fecundidad de ese pensamiento consiste, a mi juicio, en que provee de categorías conceptuales, conexiones categoriales y estrategias cognoscitivas que apuntan, por un lado, a desenmascarar las relaciones entre poder y saber, y, por otro, a abrir espacios para que puedan presentarse y desarrollarse racionalidades y saberes alternativos o antihegemónicos.

Por su parte, los propios pensadores occidentales –especialmente aquellos que vienen de la tradición postestructuralista y de la hermenéutica– se han encargado de desvelar la violencia epistémica de la que son portadores los saberes occidentales desde la metafísica y la teología hasta la ciencia moderna. Se advierte, pues, en el seno mismo del pensamiento occidental un renunciamiento a la supuesta universalidad de la que se creía investido, paralelo a una particularización o “provincialización”⁸ de

⁸ Vaciamiento de universalidad.

los valores de los que se pensaba portador. Y este despojo dúplice –de la universalidad del conocimiento y de la universalidad de los valores– que está ocurriendo en Occidente mella la fortaleza de las tradiciones filosóficas, teológicas y científicas occidentales, abriendo el camino a un pensamiento débil (Vattimo, 1995) que se sabe necesitado de dialogar paritariamente, desde su propia particularidad, con otros saberes, racionalidades y sensibilidades.

El encuentro de estas dos corrientes de pensamiento –la que de una u otra manera desenmascara la colonialidad del poder y del saber, y la que subraya el debilitamiento de las creencias y saberes occidentales– abre perspectivas particularmente propicias para el diálogo intercultural en condiciones libres de violencia simbólica y cognoscitiva.⁹ Dejo aquí este aspecto o tarea de la universidad y su relación con la interculturalidad, aunque sé que el tema se presta a una discusión mucho más amplia.

Pero lo que está en juego en la interculturalidad –este es el tercer aspecto que quiero presentar– no es sólo, ni principalmente, un asunto de intelectuales. Es fundamental, además, el acompañamiento a los sectores subalternizados en su esfuerzo por diseñar y poner en práctica propuestas alternativas y contra hegemónicas para la convivencia humana.

A pesar de los esfuerzos homogeneizadores y subalternizantes de los detentores del poder material y simbólico, la diversidad no ha sido aplastada. De hecho, para quien sabe buscarlo, existe un rico acervo de saberes, experiencias y propuestas de convivencia humana que no siguen el canon del poder establecido y que incluso lo cuestionan y debilitan, pero no tratan de sustituirlo porque no pretenden dejar un universalismo para

⁹ No concuerdo con quienes ven en las perspectivas postmodernas de origen occidental solo una especie de refugio irracional frente a la invasiva racionalidad instrumental que se dedica a dar “coherencia” y a legitimar el patrón de poder y de saber que Occidente puso en marcha con los “descubrimientos” y conquistas en los momentos fundacionales del proyecto moderno. Veo, por el contrario, en las perspectivas postmodernas, primero, un esfuerzo teórico por deconstruir la violencia de la que es portador el proyecto de la modernidad, y, segundo, una búsqueda afanosa de una nueva racionalidad y de nuevas sensibilidades que hagan posible el diálogo paritario con otras racionalidades y sensibilidades.

tomar otro. Lo más fecundo para pensar y promover la interculturalidad no está probablemente en la academia, sino en las comunidades que han sido objeto de subalternización y han sabido desarrollar formas de resistencia al saber y al poder dominantes, y que, al mismo tiempo, han diseñado y puesto en práctica propuestas alternativas –contra hegemónicas– de convivencia humana.

El acompañamiento por parte de los intelectuales a esas experiencias de resistencia y a ese alumbramiento de formas alternativas de pensar y de convivir, no debe, sin embargo, entenderse según los modelos tradicionales de liderazgo de élites iluminadas o de vanguardias políticas. No se trata aquí, para los intelectuales –y, consiguientemente para la universidad– de conducir esos procesos, sino de acompañarlos, de sentirse convocados por ellos a pensar en diálogo con sus portadores. Y digo “convocados a pensar” porque tengo para mí que –a diferencia de conocer, que consiste en un salir del sujeto a la búsqueda/construcción de un objeto– pensar es fruto de la escucha atenta de lo que nos interpela. Y lo que nos interpela más profundamente y se nos presenta como lo que más merece que pensemos es la convivencia, el ser-con-otros-en-el-mundo, porque es esa convivencia lo que nos constituye como personas.

Tarea esta nada fácil para quienes nos movemos en medios universitarios adictos a la escrituralidad, la metodología científica, la primacía del sujeto sobre el objeto, etc., y, además, estamos acostumbrados a entender la acción social de la universidad, la llamada extensión universitaria, como un camino de dirección única que va de la universidad, poseedora del saber, a la sociedad, receptora de ese saber.

El acompañamiento al que nos referimos enriquece tanto las características como el papel del intelectual y de las vanguardias políticas. A las élites ilustradas y políticas se les confía la función, o bien de elaborar discursos (teológicos, filosóficos, científicos, tecnológicos, políticos) para dar coherencia y articulación a la praxis social y al ejercicio del poder, o bien de ejercer la crítica para remediar las patologías y mejorar el desempeño de los modelos de sociedad vigentes o cambiarlos por otros disponibles en el mismo ámbito epistémico-político. A estas funciones habría que añadir la de acompañar procesos que nos convocan a pensar lo que más merece

que pensemos. Hoy, por un lado, estamos embarcados en procesos de globalización homogeneizadores y al mismo tiempo instrumentalizadores de la multiculturalidad, y, por otro, las diversidades étnico-culturales han tomado decididamente la palabra por sí mismas y exigen ser tenidas en cuenta tanto en los ámbitos regionales como nacionales e internacionales. En este contexto, creo que lo que más merece que pensemos es cómo vivir digna y gozosamente juntos siendo diferentes.

Finalmente, pero no en último lugar, para responder a las tareas anteriores y dejarse alimentar por ellas, le toca a la universidad convertirse ella misma en espacio de efectiva convivencia intercultural y en taller de elaboración de instrumentos teóricos y prácticos para la construcción de la sociedad intercultural. Cuando la interculturalidad (entendida con la variedad de aspectos que aquí hemos presentado) se convierte en eje transversal y fuente de dinamización del quehacer universitario, la universidad consigue formar profesionales con competencias y sensibilidades aptas para contribuir a la transformación de nuestras sociedades, racializadas, excluyentes y subalternizantes, en sociedades en las que convivan digna, enriquecedora y gozosamente las diversidades que nos pueblan.

Bibliografía

- Ashcroft, B., G. Griffiths y H. Tiffin (eds.).
2006 *The Post-Colonial Studies Reader*. (2da ed.). Londres y Nueva York: Routledge.
- Bolaños, A y G. Verdesio (eds.).
2002 *Colonialism Past and Present*. New York: State University of New York Press.
- Díaz-Romero, P. (ed.).
2006 *Caminos para la inclusión en la educación superior*. Lima: Fundación Equitas.
- Dussel, E.
2007 La filosofía de la liberación ante el debate de la posmodernidad y los estudios latinoamericanos. En Jáuregui, C.A. y M. Moraña (comp.), *Colonialidad y crítica en América Latina* (pp. 85-109). Puebla: UDLA.
- Fornet-Betancourt R.
2009 *Tareas y propuestas de la filosofía intercultural*. Aachen: Verlagsgruppe Mainz in Aachen.
- Gutiérrez, G.
1971 *Teología de la liberación*. Lima: CEP.
- Kymlicka, W.
1996 *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Traducción de Carmen Castells Auleda. Buenos Aires: Paidós.
- Loomba, A.
2005 *Colonialism/Postcolonialism*. (2da ed.). London/New York: Routledge.

Mellino, M.

- 2008 *La crítica poscolonial. Descolonización, capitalismo y cosmopolitismo en los estudios poscoloniales*. Buenos Aires: Paidós.

Mignolo, W.

- 2001 *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Signo/Duke U.P.

Quijano, A.

- 2004 Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Pajuelo, R. y P. Sandoval (comp.), *Globalización y diversidad cultural. Una mirada desde América Latina* (pp. 228-281). Lima: IEP.

Said, E.W.

- 1979 *Orientalism*. New York: Vintage.

Vattimo, G. y P.A. Rovatti (eds.).

- 1995 *El pensamiento débil*. (3ra ed.). Madrid: Cátedra.

Walsh, C.

- 2009 *Interculturalidad, estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Abya-Yala.

Educación Superior y Descentramiento Epistemológico¹⁰

Fernando Prada y Luis Enrique López¹¹

Introducción

Si bien en algún momento, el de su descubrimiento, América dio la redondez de la tierra y contribuyó a la formación de la modernidad, ahora ella es un fragmento más de la dispersión creciente de la postmodernidad, una imagen del caleidoscopio donde se plasman las innumerables diferencias culturales y cristalizan las múltiples cosmovisiones étnicas; es decir, las diversas formas de pensar, de sentir, de actuar, de compartir y de transmitir saberes, conocimientos y valores éticos y también aquellas diferentes formas de producir y relacionarse con la naturaleza y el entorno que las sociedades indígenas han desarrollado.

¹⁰ Este artículo ha sido anteriormente publicado en Luis Enrique López (ed.) (2009): *Interculturalidad, educación y Ciudadanía: perspectivas latinoamericanas*. (pp. 427-455). La Paz: FUNPROEIB Andes, Plural. Reproducimos la misma publicación, incluyendo las notas del editor. **NE.** Texto de la conferencia inaugural dictada en la I Conferencia Internacional sobre la Enseñanza Superior Indígena, Universidad de Mato Grosso, Brasil, en septiembre 2004. Si bien apareció en los anales del evento, hemos decidido incluirlo en este volumen en tanto aporta a la discusión del descentramiento epistemológico, a partir de la impronta y la agencia indígena en la educación superior. El texto es incluido sin mayor cambio de aquél que fue leído en la UMG, salvo la inclusión de notas del editor (NE), con fines de actualización.

¹¹ **NE.** A la fecha de producción de este texto, Fernando Prada y Luis Enrique López trabajaban como docentes de planta de la Maestría en EIB del PROEIB Andes, en la Universidad Mayor de San Simón, de Cochabamba, Bolivia. Fernando Prada, doctor en antropología, continúa en el PROEIB Andes, desde donde además coordina el componente de investigación del Proyecto EIBAMAZ y desarrolla e implementa propuestas curriculares indígenas con distintos pueblos indígenas de tierras bajas de Bolivia. Por su parte, Luis Enrique López trabaja ahora en Guatemala, aunque continúa vinculado al PROEIB Andes, como docente e investigador visitante.

La tan mencionada paradoja de la globalización se hace más intensa en América Indígena, donde, paralelamente a los procesos de universalización, las culturas locales y las reivindicaciones étnicas de los pueblos que constituyen esta región cobran plena vigencia y surgen poderosos movimientos sociales que exigen el reconocimiento de esa diversidad histórica hasta hace poco negada. Distintas colectividades reivindican su derecho a la diferencia cultural y lingüística, a sistemas político-organizacionales propios y a derechos consuetudinarios antiguos que ahora son legitimizados y que comienzan a ser considerados como complementarios e incluso alternativos al derecho positivo.¹² En este contexto sociopolítico en ebullición, una nueva demanda educativa surge con nitidez, exigiendo ya no sólo el acceso a los servicios educativos que brindan los Estados nacionales, sino y sobre todo la construcción de una educación propia y diferenciada. Tal reivindicación es planteada por líderes e intelectuales indígenas, quienes luego de transitar por la escuela oficial y descontentos con los resultados obtenidos exigen para la población indígena una educación de cada vez mayor calidad y, fundamentalmente, una educación y una escuela que no sólo reconozcan la diversidad sino y sobre todo que den cuenta de las diferencias existentes para asegurarse la posibilidad de seguir siendo diferentes. Los indígenas han aprendido y comprendido que desde siempre la educación ha respondido a un objetivo político determinado y que, en este caso, la educación y la escuela deben también hacerlo; e igualmente ahora éstas deben responder al proyecto político definido por ellos mismos y por sus organizaciones: una política de la diferencia sociocultural y lingüística.

En América Latina, el más notorio e importante de esos movimientos sociales de reafirmación de identidades locales es el movimiento indígena, que en las dos últimas décadas se ha empoderado en toda la región y hoy constituye una fuerza política fundamental en distintos países, desde

¹² Al referirse a las normas propias que desde antiguo rigen la vida en sociedad, los indígenas colombianos del Cauca apelan a la noción de derecho mayor, como alternativa a la del derecho romano positivo. El Consejo Regional Indígena del Cauca ha comenzado un proceso de formación de especialistas en derecho mayor, simultáneamente a la sistematización de este derecho consuetudinario (Rosalba Ipía y Graciela Bolaños, comunicación personal).

el sur del Río Bravo hasta la Patagonia. Un ejemplo claro es el Movimiento Zapatista, en el cual el Subcomandante Marcos en interacción con diversos comandantes indígenas, hombres y mujeres, han cuestionado el status quo y puesto en jaque al más antiguo y consolidado proyecto indigenista estatal¹³; otro ejemplo es el de Ecuador, donde el caudal electoral del Movimiento Indígena Pachakuti le dio la victoria al actual presidente de la república¹⁴; y, aún cuando esta alianza política no prosperase más allá de un primer semestre, el poder indígena constituye hoy un dato innegable y vigente de la realidad política ecuatoriana. Esta importancia política de los movimientos indígenas en América se torna más crítica para algunos en las movilizaciones indígenas que pueden adquirir el carácter de sublevaciones y que a veces han llegado incluso a derrocar presidentes, como en Bolivia en octubre del 2003 y varias veces en Ecuador a lo largo de la última década. Esa fuerza social y política emergente, también se manifiesta en las luchas por el territorio y la defensa de los recursos naturales, como ocurre en la Amazonía peruana, con los mapuches en Chile o en las periódicas movilizaciones indígenas en Colombia. La defensa del medio ambiente y de los recursos naturales que hoy han asumido los pueblos indígenas de América transciende el nivel específico de los intereses y demandas indígenas para inscribirse en el plano de una defensa de la vida y de la humanidad. A ello tal vez se deba la simpatía y adhesión que a menudo ganan las propuestas indígenas entre otros sectores de la sociedad.

Estos cambios y fuentes de conflicto en las sociedades latinoamericanas plantean también cambios de los paradigmas que rigen la educación y son las propias organizaciones indígenas las que, desde una política de la diferencia, han empezado a construir las bases de una educación propia

¹³ El clásico indigenismo de Estado ya cuestionado desde fines de los '70 en Barbados, cuando el indigenismo crítico se consagró como alternativa, fue puesto en cuestión, a raíz del levantamiento de Chiapas, ya sólo no por razones epistemológicas o éticas

¹⁴ **NE.** La alianza de Pachakuti con el presidente Lucio Gutiérrez resultó difícil de manejar para ambas partes y debilitó seriamente al movimiento indígena ecuatoriano, cuyas propuestas eran entonces de consenso nacional. Sólo al cabo de los primeros seis meses esta alianza se resquebrajó, con fricciones al interno del movimiento indígena ecuatoriano. Con la salida forzada del presidente Gutiérrez, como producto de una revuelta popular liderada por la juventud mestiza, el movimiento indígena se debilitó aún más.

que satisfaga las necesidades, también políticas, de sus sociedades, sobre los avances de reivindicaciones anteriores que el Estado asumió, sea total o parcialmente, como en el caso de la educación intercultural bilingüe (EIB). Los indígenas latinoamericanos tal vez constituyan el único colectivo social que hoy con claridad plantea sus necesidades respecto de las transformaciones que la educación debe experimentar para responder al desafío contemporáneo de una interculturalidad que articule y dé cuenta de la histórica multiculturalidad latinoamericana.

En respuesta a las demandas de las organizaciones indígenas, los Estados nacionales, desde una lógica inserta en el multiculturalismo liberal¹⁵ han intentado, a través de la EIB, responder a las necesidades y expectativas de las poblaciones indígenas. Una diferencia fundamental entre demanda indígena y reconocimiento —o reacción—estatal puede estar en que mientras los indígenas plantean reivindicaciones insertas en una política de la diferencia, el Estado lo haga desde una perspectiva de aceptación de la diversidad; vale decir, que mientras los sectores hegemónicos que gobiernan nuestros países, influenciados por esa perspectiva multiculturalista liberal a la que aludimos, han descubierto la conveniencia estratégica de aceptación de la diversidad, pudiendo incluso en algunos países entender esto sólo como una reedición contemporánea del viejo proyecto de mestizaje y de construcción de una nación mestiza, los indígenas americanos ven más bien en esta apertura global la posibilidad de reafirmar su condición de diferentes y de demandar a la sociedad en su conjunto se les reconozca el derecho a ser diferentes, aun cuando hoy el serlo implique la adopción de productos y prácticas culturales pertene-

¹⁵ La adhesión gubernamental casi pareja en toda la región a la visión multiculturalista liberal determinó que la mayoría de nuestros Estados reformase sus constituciones para reconocer jurídicamente el carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe de sus sociedades. Este proceso que comenzó a finales de los años '80, continuó a lo largo de la década de los años '90, período en el que, por ejemplo, en 1999 la Asamblea Nacional de Venezuela sancionó una nueva constitución que además toma la interculturalidad como eje de todas las políticas de Estado. Una de los pocos casos en los que esta transformación no ha sido posible aún realizar es el chileno por la herencia y resguardos legales dejados por el régimen dictatorial de Pinochet. Sin embargo, con la recuperación democrática en Chile, en 1993 se dio una ley indígena que, de facto, reconoce la presencia en Chile de pueblos indígenas originarios.

cientes a tradiciones culturales distintas a la indígena. Al parecer mientras que el Estado o continúa anclado en el proyecto de siempre pero nunca alcanzado a plenitud –la despersonalización por medio del mestizaje o de lo que en el Perú se conoce como cholificación–, o adopta acríticamente el multiculturalismo liberal hoy dominante, los indios americanos desde la marginalidad y conscientes de su condición subalterna, se plantean una interculturalidad a plenitud y en igualdad de condiciones, en tanto sólo a través de este mecanismo podrían ellos asegurar su pervivencia y continuidad como colectividades socioculturalmente diferentes pero desde un plano de igualdad y a través de una ciudadanía diferente que los incluya pero que a la vez reconozca su especificidad.

De cualquier modo y pese a las diferencias que pudieran existir entre la visión indígena y la estatal, las actuales reformas educativas, por lo general, incluyen hoy la EIB como parte integral de sus agendas, sobre todo cuando se trata de posibilitar un mayor acceso de educandos indígenas al sistema educativo, así como de dotar a la oferta educativa estatal de mayor calidad y pertinencia. Como se ha sugerido, en varios casos, una opción tal conlleva a la profundización de procesos sociopedagógicos iniciados autónomamente por los pueblos indígenas y sus organizaciones. Bajo este nuevo marco educativo, la mayoría de reformas posibilitan procesos de diversificación curricular, con el fin de adecuar o adaptar los currículos nacionales. Hasta hace muy poco tiempo, los currículos eran exclusivamente homogeneizantes y de legitimización social de la visión hegemónica, y, a través de ellos, se consagraban como *oficiales* y, por ende, como *nacionales* e incluso *universales* sólo los valores y conocimientos que forman parte del acervo cultural e ideológico del sector hegemónico; y desde esta posición se excluye todo saber *no-oficial*.

Esta mayor, aunque aún insuficiente, apertura curricular de los sistemas educativos oficiales latinoamericanos es resultado, por un lado, de un cónclave universal que tuvo lugar en Jontiem, Tailandia, en 1990 y que buscó modificar los paradigmas que regían la educación, al instituir como referente las necesidades básicas de aprendizaje (NEBA). Por otro lado, también es producto de las demandas cada vez mayores del movimiento indígena latinoamericano que buscaban una mayor visibilidad y participación política, así como también el derecho a una vida diferente, des-

de la visión alternativa del etnodesarrollo (cf. Varios 1982) o de lo que ahora se denomina como desarrollo con identidad¹⁶. Desde la academia, a ello se suma, junto con la postmodernidad, el replanteamiento de la condición colonial en al análisis de la problemática cultural y la mayor atención que merecen los procesos sociopolíticos y académicos en países postcoloniales, como de hecho son todos los que conforman la América Indígena.

Estos procesos recientes de apertura curricular intentan incorporar conocimientos y saberes indígenas en los currículos escolares oficiales. Tal es el caso de los conocimientos sobre el manejo sostenible del medio ambiente, que han desarrollado estas sociedades por medio de la rotación de suelos, la asociación de cultivos y su rotación continua; así como a través de la complementación de la agricultura con las prácticas pecuarias. A esto se añade en la Amazonía, el manejo de los bosques no sólo como recursos maderables, sino como fuente de biodiversidad para los animales que son una base importante de recursos alimenticios y de plantas utilizadas con fines medicinales, de recolección de frutas silvestres o para expresiones estéticas o religiosas igualmente importantes para la cosmovisión indígena.¹⁷ A contenidos como éstos, se suman hoy otros relativos a la condición heterogénea intrínseca de las sociedades latinoamericanas y comienza a prestarse mayor atención también a las historias locales cuanto a los conocimientos y saberes cotidianos, en un contexto sociopolítico mayor en el cual América Latina reconoce hoy su carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe (cf. López 2002).

Últimamente, también desde la investigación educativa se ha empezado a reflexionar más allá de contenidos curriculares como éstos y la preocupación comienza a dirigirse también hacia las metodologías de producción y trasmisión de los conocimientos indígenas, ya que es por medio de estas metodologías que los niños y niñas indígenas que asisten a las aulas escolares son socializados y es con la ayuda de ellas que estos ni-

¹⁶ Cf. Fondo Indígena, www.fondoindigena.org

¹⁷ Estas prácticas productivas mantienen el equilibrio entre la extracción de recursos naturales y la capacidad de recreación de la naturaleza que ahora las sabemos cruciales para la conservación de los ecosistemas donde habita el ser humano.

ños construyen sus conocimientos. No obstante es menester reconocer que este tipo de indagaciones está aún en sus estadios iniciales y queda aún mucho trabajo por hacer para desentrañar las formas en las que se producen, transmiten y reproducen conocimientos, saberes y prácticas culturales diversas en sociedades indígenas. A este respecto, por ejemplo, escasos siguen siendo aún los estudios sobre socialización primaria en sociedades indígenas. Una excepción positiva son las investigaciones que un grupo de estudiantes de antropología de la Universidad Central de Caracas están por concluir en más de una decena de pueblos indígenas venezolanos, bajo la dirección del antropólogo Emmanuele Amodio, por encargo del UNICEF (L. D'Emilio y E. Amodio, comunicación personal 2004).

A pesar de esfuerzos como éstos, es claro que en la mayoría de los países la EIB solamente alcanza el nivel primario y poco o nada se ha hecho para trabajar en una perspectiva intercultural para la secundaria. En este nivel educativo, los currículos siguen siendo homogeneizantes, las lenguas indígenas son poco o nada tratadas y los conocimientos que se imparten tienen una pretendida validez universal que hoy sabemos no es más epistemológicamente sustentable.

Evidentemente, la educación superior necesita también una reorientación que satisfaga estas nuevas necesidades de aprendizaje que surgen en las sociedades multiétnicas, plurilingües y multiculturales. Si bien, como se ha dicho, existe el vacío de la secundaria, la educación superior cuenta con algunas experiencias que aunque pueden considerarse iniciales son muy ricas para reflexionar sobre la posibilidad de una educación superior intercultural. Estas experiencias se refieren sobre todo a la formación de docente, tanto con indígenas como con quienes no siéndolo optan por trabajar en la EIB o en la etnoeducación. Así, por ejemplo, la Universidad del Cauca en Colombia ofrece una licenciatura en etnoeducación, y la Universidad Arturo Prat, la Universidad Católica de Temuco, y la Universidad Católica de Villarrica, en Chile forman maestros en EIB. La Universidad de Mato Grosso, en Brasil, además de experiencias internacionales de universidades indígenas como la de Saskatchewan en Canadá o la Universidad Sami o Sami College en Noruega son también testimonios de estos esfuerzos de la educación superior por abrirse epis-

temológicamente a experiencias gnoseológicas diferentes y construidas por pueblos con culturas diversas y hasta ahora subalternas. Una de esas experiencias es también la del PROEIB Andes, en la Universidad Mayor de San Simón en Cochabamba, Bolivia. El Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes) es apoyado por la Cooperación Técnica Alemana (GTZ)¹⁸ y ofrece una maestría en EIB para profesionales indígenas de Argentina, Colombia, Chile, Ecuador, Perú y Bolivia. Las experiencias de trabajo en este centro universitario de educación intercultural bilingüe son las que nos permiten plantear aquí algunas reflexiones sobre la educación superior y la interculturalidad. Para ello, dividimos esta comunicación en tres partes interdependientes. En la primera de ellas, tratamos de aspectos epistemológicos; en la segunda, de las relaciones íntersubjetivas y el sistema de prácticas que también implica la interculturalidad; y en la tercera cerramos con algunas implicancias para el campo específico de la formación de maestros y maestras indígenas.

1. Consideraciones epistemológicas

Si consideramos que la construcción de una sociedad intercultural es un proceso social complejo y determinado por las variables sociohistóricas de cada país y a veces incluso de las regiones que lo constituyen, entonces podemos ver claramente que la educación no es sino un componente más que contribuye a la configuración y transformación de estas sociedades. Sin embargo, la educación por sí sola no basta si no va acompañada

¹⁸ NE. El PROEIB Antes contó con apoyo de la GTZ entre 1996 y el año 2007. Desde el año 2008 pasó a ser administrado directamente por la Universidad Mayor de San Simón. Desde esa fecha, la FUNPROEIB Andes se ha constituido en un órgano de apoyo a este programa universitario, de manera de asegurar el carácter regional del mismo. La Maestría ha logrado ampliar su cobertura regional, incluyendo ahora un grupo importante de estudiantes postgraduados mexicanos. Además de la Maestría el PROEIB Andes ofrece además cursos de especialización semi-presenciales, apoyados desde su campus virtual, en el marco de Programa Universidad Indígena Intercultural del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe (www.reduii.org), esfuerzo apoyado por la GTZ. También ofrece cursos de fortalecimientos de liderazgos indígenas y de lectura y producción de textos en lenguas originarias, en conjunción con la FUPROEIB Andes.

de políticas lingüísticas y culturales claras y sobre todo de la voluntad de los Estados de hacerlas cumplir. Pero, todas ellas también serán insuficientes si no existe el involucramiento de la sociedad en su conjunto para cambiar las actitudes de racismo, discriminación y exclusión a las que se ha sometido a los indígenas, en particular, y al otro y diferente, en general.

Sin subestimar la capacidad transformadora de la educación, sino al contrario, apreciándola como instrumento de renovación, como nos lo planteara ya Paulo Freire (Freire 1973), esta reflexión se centra en los desafíos que la interculturalidad plantea a la universidad y a la educación superior, en general, aun cuando se reconozcan las limitaciones que esta tiene debido a su trayectoria e historia institucional y a su singular construcción epistemológica y social. En este sentido, la ya innegable multiculturalidad latinoamericana le plantea a la universidad la necesidad de transformarse, de reconceptualizar su tradicional noción de educación y de variar las formas de interactuar en su seno entre sujetos de diferentes culturas y de tradiciones epistemológicas igualmente distintas.

A la vez es necesario reconocer el contexto de ida y vuelta entre una tradición epistemológica y otra por el que han debido atravesar los estudiantes universitarios indígenas en el curso de su escolarización. Esta situación debe romper con la asimetría actual para convertirse en intercultural, y así estar en mejores condiciones para superar el discriminación y la marginación a los que se ha sometido a los conocimientos y saberes indígenas en los currículos universitarios. De la invisibilización de sujetos y de visiones del mundo, es necesario pasar hacia una revisión crítica y descolonizadora del conocimiento indígena; esto nos coloca ante la necesidad de un ejercicio de reinterpretación y de relocalización del conocimiento universal, tal como lo planteamos más adelante, siguiendo a Bhabha (1994), Mignolo (1995 y 2000) y Lander (2000). Involucrarnos en este tipo de acción nos llevará de por sí a reposicionar el conocimiento indígena en un contexto distinto de re-comprensión de la historia y, sobre todo, de la política, incluyendo también aquella que rige el funcionamiento de las universidades y del saber académico; factores éstos que han jugado un papel determinante en la construcción de la visión y cultura universitaria y académica en general.

En ese contexto es menester también replantear la visión occidental de la cultura como una práctica disciplinaria vinculada estrechamente con la escritura (Bhabha 1994), dado el carácter fundamentalmente ágrafo del conocimiento indígena así como también el nuevo momento de re-oralización que experimenta la sociedad contemporánea como resultado del avance cada vez mayor de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. Hoy puede incluso ser necesario revisar nuestra concepción de que sólo a través de la escritura es posible incursionar en el trabajo académico y llegar a la abstracción que la cultura universitaria anhela.

No obstante, cabe reconocer que la universidad, desde hace ya bastante tiempo, se ha aproximado al conocimiento indígena introduciendo en sus currículos contenidos vinculados con los saberes y tradiciones culturales de diferentes pueblos y en especial de los indígenas. Esto se ha hecho particularmente en carreras clásicas como la antropología, la historia y la sociología; sin embargo, el tratamiento dado a estos temas es discutible y hoy algunos, sobre todo los intelectuales indígenas, afirman que se ha reconstruido y reproducido en las aulas universitarias una versión oficial de la historia; destacando que la percepción hegemónica se ha constituido en el filtro –también ideológico y político– con el cual se ha analizado todo lo subalterno. Si bien esta comprensión puede ser discutida, resulta claro que la universidad no sólo no trabaja, sino incluso ignora las estrategias metodológicas con las cuales los pueblos indígenas producen y transmiten sus conocimientos. A nuestro entender el problema reside precisamente en el lugar de enunciación (Bhabha 1994) y de comprensión, desde el cual se ha construido la visión académica hegemónica: se ha reconstruido e interpretado la sociedad y cultura subalternas a partir de la historia de Occidente y tomando la evolución occidental como la única y normal. No es raro por ello que la opción haya sido la de disociar contenidos y productos culturales de su propio lugar de enunciación y de comprensión, forma que ha redundado en la descontextualización y pérdida de sentido de un conocimiento que sólo cobra significación en el particular contexto sociocultural al que pertenece.

Este aspecto metodológico es el menos trabajado en las investigaciones universitarias y señala la necesidad de tomar conciencia que los conoci-

mientos que producen otros pueblos, no sólo son distintos por los contenidos y competencias que desarrollan, sino que ellos son inseparables de su lugar de enunciación y de las formas de comunicación de tales saberes. Las metodologías con las cuales estas sociedades se reproducen y a través de las cuales transmiten conocimientos y valores a sus niños, al mismo tiempo, trazan rutas pedagógicas que abarcan todas sus vidas en un proceso de aprendizaje permanente.

El desafío intercultural de la educación superior consiste, entre otras cosas, en reconocer esas metodologías diferentes e introducirlas en forma horizontal con otras estrategias que tradicionalmente la universidad ha utilizado para producir y comunicar los conocimientos de los cuales se ha ocupado. Vale decir, el reto está en lograr una complementariedad de opciones, de formas de aprender y de enseñar, y, obviamente, de maneras de construir y transmitir conocimientos. En la medida que esto se logre, se estará superando la tradición excluyente de esa visión hegemónica monocultural que por siglos ha primado en la universidad, pese a su propia concepción universalista.

Debido a esta ausencia de reflexión metodológica, es probable que la universidad sólo haya integrado los conocimientos de los pueblos indígenas en un paradigma ajeno, el de la modernidad con su sustento de sistema productivo industrial y de una economía de libre mercado. Desarraigados de sus formas que les eran inherentes, estos saberes se distorsionaban y entraban bajo el control disciplinario (Foucault 1973, 1978)¹⁹ de las ciencias que de ellos se ocupaban y que les fijaban, desde afuera, los criterios de verdad o falsedad; señalándoles su no-pertenencia al mundo de la ciencia y permitiéndoles el ingreso una vez validados con metodologías ajenas de disciplinas como la antropología, la historia y la sociología. De esta manera, se construyó una paradoja gnoseológica donde lo válido era el conocimiento sobre los pueblos indígenas, pero donde la universidad todavía consideraba como no-verdaderos los propios conocimientos

¹⁹ El control disciplinario, a decir de Michel Foucault (1973), indica cómo las formaciones discursivas mediante complejas relaciones de saber y poder establecen criterios de exclusión de los discursos y, al mismo tiempo, fijan los criterios básicos de verdad y falsedad.

de esas sociedades diferentes. En este sentido, la discusión metodológica intercultural es una labor todavía pendiente y que probablemente transformará profundamente la compresión universitaria de lo que es ciencia y de cuáles son sus límites epistemológicos.

En el trasfondo de estas diferencias metodológicas y formales está, por ejemplo, la diferencia entre oralidad y escritura. Esta distinción no tiene límites tan precisos como se cree y las fronteras y los cruces entre una y otra son hoy más frecuentes, sobre todo si consideramos que también existen diferentes formas de escritura y múltiples usos sociales de las grafías con las que cada sociedad se dota (Prada 1994). Sin embargo, entre la transmisión oral del saber y su reproducción por medio de la escritura hay una enorme diferencia. Si aceptamos la tesis de Goody (1987) de que la escritura no es sólo una tecnología mental, sino una estructura de pensamiento diferente, entonces la universidad latinoamericana tiene ante sí un gran desafío para establecer entre ambas estructuras puentes de comunicación que permitan articular relaciones horizontales y de complementariedad. Tratándose de estudiantes pertenecientes a sociedades aún eminentemente orales como las indígenas, aún cuando ya estén en posesión de la escritura alfábética, cabe también imaginar otras formas de construcción de conocimientos y de abstracción que puedan también darse desde la oralidad ancestral.

No obstante, somos conscientes que la universidad se funda con la escritura y es por medio de ella que tradicionalmente ha reproducido los conocimientos científicos de los cuales siempre fue una celosa guardiana. ¿Cómo introducir ahora la oralidad ancestral en las estructuras epistemológicas de la universidad? ¿Cómo combinar o cómo establecer complementariedad entre medios y productos escritos con otros propios o cercanos a la tradición oral y a la lengua hablada? Preguntas como éstas se complejizan aún más en un contexto como el actual, en el cual, incluso desde las sociedades industrializadas y letradas, y desde la propia universidad volvemos hacia formas más cercanas a la oralidad e incluso características de ella y de las culturas sin escritura alfábética dado el predominio de medios de comunicación e información, como, por ejemplo, la televisión con el énfasis en la entrevista directa y el seguimiento inmediato de la noticia, y, por su parte, también el lenguaje cada vez

más oral que utilizamos por medio escrito a través del Internet. Tal vez a situaciones presentes como éstas, se deba que muchos indígenas puedan saltar fácilmente de la oralidad ancestral a las nuevas tecnologías de la comunicación e información.

Esta nueva articulación de saberes, metodologías y de diversidad y diferencias culturales produce una reorientación del papel del maestro, tanto universitario como de aquél que trabaja en la educación escolar. La función tradicional del docente como agente transmisor de conocimientos se ha desplazado hacia un maestro que construye conocimientos en el contexto donde trabaja y con los estudiantes con los que interactúa. La educación contemporánea exige un docente investigador de las culturas de sus estudiantes para poder aprovechar sus conocimientos previos y así crear una dinámica pedagógica que no produzca saberes subalternos, sino que enriquezca los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través de la interculturalidad y aprovechando también las diferentes matrices epistemológicas de los actores que concurren a las aulas. Son la investigación permanente y el contacto periódico con el terreno –y la realidad– los que provocan la descentralización epistemológica y una comunicación entre dos o tres paradigmas culturales, si incluimos también aquel de la intersección y del diálogo entre el occidental y el indígena.

Sin embargo, tal vez sería importante señalar que ya no se trata de la investigación tradicional etnográfica, del trabajo de campo que establece un estar ahí y un posterior estar aquí que, mediatizado por la escritura, publica los resultados (Geertz 1988). Más que un desplazamiento geográfico, la investigación se constituye en una transformación mental y en una relación intersubjetiva antes que en la construcción de un objeto científico. Incluso la publicación de resultados presupone una negociación de los sentidos con los propios sujetos de la investigación; al menos así lo plantean las organizaciones indígenas que buscan una mayor participación en la gestión de los conocimientos originados en sus comunidades y también un mayor control social sobre los resultados de las investigaciones.

Consideraciones como las hasta aquí adelantadas sólo cobran sentido cuando un programa de educación superior toma posición respecto de

los pueblos indígenas y de su situación. Es decir, un replanteamiento epistemológico como el aquí planteado supone un compromiso político, claro y explícito, con los sujetos del quehacer académico: los estudiantes indígenas, sus pueblos, culturas y sociedades. Desde esta posición, educación superior e investigación se constituyen en herramientas vinculadas con el proyecto político de los pueblos indígenas y con el reconocimiento y construcción de sociedades capaces de aceptar positivamente la diversidad y la diferencia y convivir con ellas. Un proyecto académico como el aquí planteado busca recuperar el saber local, para inscribirlo en el contexto académico universitario, sistematizarlo y, por ende, contribuir a un proceso de más largo aliento de descolonización del conocimiento y de la academia, por medio del empoderamiento de estudiantes pertenecientes a sociedades subalternas, como las indígenas.

2. Las relaciones intersubjetivas y las prácticas interculturales

Tubino (2003) distingue entre una *interculturalidad funcional* al modelo neoliberal que se queda en los discursos de diálogo, negociación y consensos entre culturas diferentes, para ocultar así los problemas reales de subordinación y neocolonialismo existentes, y una *interculturalidad crítica* que no elude el conflicto y busca la transformación de la sociedad sobre la base del respeto a la diversidad, la diferencia y la doble ciudadanía. Se trataría de una interculturalidad que, más allá del ámbito de los discursos, provoque interacciones distintas entre personas de diferentes horizontes culturales.

En ese sentido, una universidad intercultural debe transformar las relaciones tradicionales entre profesor y alumno, porque precisamente los estudiantes que a ella asisten llegan con conocimientos previos, frecuentemente producidos en horizontes epistemológicos distintos. Claramente, el discurso académico que los estudiantes indígenas producen es hiperbólico y recurrente, como el de la tradición oral, y donde las referencias teóricas frecuentemente se entrecruzan con las poderosas vivencias y experiencias personales sobre las cuales los estudiantes indígenas construyen sus conocimientos. Entonces, el discurso académico, vanamente,

intenta no sólo corregir los errores de una literacidad supuestamente aberrante, sino también imponer otra sintaxis de pensamiento, eliminando repeticiones y en general rasgos de la performance del lenguaje oral, planteando así su sustitución por la linealidad del discurso escrito que permite la fragmentación y el análisis de una realidad que para el indígena es siempre cambiante, llena de interconexiones, y que ha sido caracterizada por algunos investigadores como holística. Sin la secularización del pensamiento impuesta por la Ilustración, cuando dividió lo político de lo religioso, lo público de lo privado, la razón del deseo, el estudiante indígena recurrirá a su paradigma cultural, si es que así se lo puede llamar, y re-establecerá nuevamente los vasos comunicantes entre lo sagrado y lo profano, entre la razón y el deseo de libertad. En resumen, se religará, en el sentido etimológico de *religare* que tiene la religión, a la naturaleza y sus dioses que le exigen el cuidado y el restablecimiento de las relaciones de reciprocidad. ¿Qué hará entonces el docente universitario que pretende mantener el tan mentado nivel académico y para quién la exigencia es la de la escritura y su despliegue analítico? Cuáles son las mediaciones y negociaciones que el proceso educativo intercultural buscará establecer es algo que todavía ignoramos.

Parece cierto que las nuevas perspectivas educativas más centradas en el estudiante que en el docente otorgan a la academia varias posibles transacciones entre diferentes estructuras epistemológicas. Una de ellas es el aprendizaje cooperativo, en el cual los estudiantes que comparten el mismo horizonte cultural construyen socialmente su propio conocimiento.

El vuelco paradigmático que ha experimentado la educación, en el ámbito global, y que ha dirigido su mirada más hacia el aprendiz y desplazándola de quien enseña, nos obliga a desarrollar competencias que nos permitan aprender a aprender de una manera diferente y, obviamente, desde quien uno es y desde donde se sitúa y habla; es decir, desde el mismo lugar de la enunciación. El aprendizaje cooperativo contribuye a este fin en tanto autonomiza al aprendiz y le devuelve la responsabilidad sobre su propio aprendizaje y desde su propia cultura. Vista la importancia que la interacción social tiene para el aprendizaje (cf. Vygotsky 1962), y dada la premisa de las diferencias socioculturales que nos caracterizan a todos, el aprendizaje cooperativo se convierte también en un escenario

de interacción entre diferentes y en un ámbito de negociación cultural permanente. Desde esta perspectiva, aprendizaje cooperativo y educación intercultural se entrecruzan y se constituyen en herramientas que juntas coadyuvan al desarrollo de competencias humanas como aquellas a las que aquí nos estamos refiriendo (López 2004).

Esto nos conduce por el camino de la reflexión sobre los agentes educativos que pueden participar en la construcción social del conocimiento. En la escuela primaria no sólo se piensa y se aprende, sino que, en algunos casos, hoy es posible presenciar a un sabio indígena enseñando a los niños y niñas. Esto todavía parece difícil de imaginar en la educación superior. Los varios intentos de ceder la palestra universitaria a estos agentes educativos indígenas, frecuentemente, han descontextualizado su pensamiento y el resultado no ha sido más que ritualidades distorsionadas por la temporalidad y el escenario diferente de los eventos. Y es que así como estos otros saberes tienen su propia metodología, también poseen sus propios espacios territoriales y son más estrictos con los tiempos para hablar o callar. A menudo otro resultado de estos llamados encuentros de saberes ha sido que los “intelectuales interculturales” sean los que acaben cómodamente, desde su propio *locus* o lugar de enunciación, hablando sobre el saber local. Es nuevamente la educación básica la que nos puede dar pistas sobre estas dificultades ya que ella también ha experimentado con las enseñanzas fuera de aula e incluso en espacios laborales o productivos. En ese sentido, probablemente –aunque no se niegue el derecho de esos otros sabios de expresarse en las palestras universitarias– sea la investigación de campo la posibilidad menos distorsionante para establecer esos procesos de descentralización epistemológica. A diferencia de la cultura escolar, la tradición de investigación de la educación superior otorga ciertas ventajas a la universidad para establecer y propiciar estos diálogos de saberes.

La experiencia del PROEIB Andes muestra también que esto no se reduce a la participación de distintos agentes educativos en los procesos de construcción del conocimiento, sino que esa buscada interculturalidad genera también espacios de participación en la gestión institucional. Los estudiantes que ingresan al PROEIB Andes no sólo deben contar con el aval de una organización indígena, sino que, en el caso boliviano, los

consejos educativos de pueblos originarios²⁰ plantean a los estudiantes sus expectativas acerca de los temas de las futuras tesis y, en el caso de los otros países, se incentivan consultas con las organizaciones que respaldaron el ingreso de los estudiantes a la maestría. Es claro que éste es el inicio de un proceso que tiene que profundizarse para que los actores sociales se empoderen respecto de sus decisiones acerca tanto del currículo mismo como de la gestión integral de los conocimientos. La relación y el contacto periódico con “sus” organizaciones indígenas se enriquece con la visita que hacen al programa distintos líderes y profesionales indígenas, así como por el mero hecho de ser el PROEIB Andes una casa en la que, además de los cursos regulares de la maestría, se llevan a cabo talleres con y para líderes indígenas.

Esta complejidad hasta ahora analizada de la interculturalidad supone también una develación de los currículos ocultos de la educación superior, con los cuales hasta ahora se ha estado creando y transmitiendo sistemas de valores y matrices axiológicas hegemónicas y homogeneizantes. En este sentido, un gran desafío de la educación superior intercultural es negociar el sistema axiológico con el que se interrelacionan docentes y estudiantes, algunos de ellos indígenas, así como también los mismos estudiantes, siempre diversos y singulares, entre sí.

3. Implicancias para la formación docente indígena

Reflexiones como las aquí alcanzadas, cuando se aplican a la construcción y desarrollo de un programa de formación docente, nos plantean desafíos que comienzan por un cambio en la comprensión de la profesión docente y del papel que el maestro cumple en cualquier sociedad y, de forma especial, en una sociedad subalterna como la indígena. Por

²⁰ Los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs) son órganos de participación social instituidos por la legislación educativa boliviana como instancias de control social del funcionamiento del sistema educativo en los niveles local, regional y nacional, así como de participación en la formulación de políticas educativas, particularmente cuando se trata de políticas de educación intercultural bilingüe. **NE**. Los CEPOs cumplen un papel decisivo en el proceso de cambio que experimenta Bolivia y son en gran medida co-autores del proyecto de ley de educación “Avelino Siñani”.

una parte, ya no se puede más concebir a los maestros y maestras como técnicos aplicadores de currículos y programas de estudio diseñados por otros. Una educación orientada hacia la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los educandos y de las demandas de las comunidades a las que estos pertenecen exige una preparación sólida basada en una concepción de la docencia como ámbito de ejercicio *profesional* y creativo, y no sólo como espacio técnico y aplicado, de manera de formar maestros y maestras capaces de tomar decisiones autónomamente. Estas decisiones están relacionadas tanto con la dimensión institucional como con la curricular y exigen una interacción permanente con las comunidades a las que el maestro o maestra sirve, así como una comprensión de la realidad sociocultural y lingüística que lo rodea en cuyo desentrañamiento tendrá que recurrir periódicamente a la investigación.

En su calidad de docentes-investigadores y en tanto maestros que interactúan permanentemente con la comunidad, ellos podrán responder de mejor forma a los retos que les plantea una educación intercultural que exige revaloración de lo indígena y su reinscripción en la sociedad contemporánea, apertura y curiosidad frente a lo desconocido, aceptación de las diferencias, y voluntad para manejar adecuadamente los conflictos que pudieren surgir en el diálogo interétnico e intercultural, así como también aprender a sobreponerlos en aras de una convivencia respetuosa entre diferentes.

Por otra parte, cuando se trata de la formación de maestros indígenas el reto se vuelve aún mayor pues hay que comenzar por cuestionar la relación histórica y socialmente construidas entre el conocimiento local y el así llamado conocimiento universal, recurriendo para ello a la historia, de manera de entender que el conocimiento occidental, antes de erigirse en universal, fue también local e intentaba responder a situaciones concretas y específicas en las que se construyó (cf. Mignolo 2000, Lander 2000). La revaloración y reinscripción social del conocimiento indígena pasa también por destacar su contemporaneidad y relevancia, en el contexto actual de preocupación por la pérdida de calidad de vida y por la degradación progresiva del medio ambiente.

Reposicionar el conocimiento indígena y la temática indígena en general desde una perspectiva de descolonización no constituye únicamente un acto de justicia social, sino también una acción de recuperación y defensa de nuestra propia condición de seres humanos en interacción con la naturaleza; desde una comprensión tal recuperar lo indio no equivale volver al pasado sino más bien repensar el futuro. Involucrar a los futuros maestros indígenas en reflexiones de esta índole, conllevará además a su empoderamiento y al consecuente fortalecimiento de su autoestima.

Así, producto de la relocalización del conocimiento occidental y de la consecuente revaloración y reinscripción social del conocimiento indígena –acción de profundo espíritu intercultural y descolonizador–, el maestro indígena podrá entonces reafirmarse en su propia condición de indígena y profundizar también el manejo que posee de la lengua ancestral, para también sobre esa base replantearse el bilingüismo, comenzando por su misma condición de sujeto bilingüe. Parte de ello es el desarrollo de una conciencia lingüística crítica (cf. Fairclough 1992), que incluye la reflexión metalingüística en torno a la lengua ancestral y a su condición de vernácula, así como también acerca de la lengua hegemónica y de la condición que ésta ostenta en el país al cual pertenece el docente en formación. De esta manera, él podrá también tomar conciencia respecto de cómo la subalternidad ha generado asimetría y diglosia, afectando el desarrollo autónomo del idioma ancestral, base sobre la cual podrá tomar decisiones tanto sobre el uso institucional-escolar del idioma subalterno, cuanto respecto de su propio comportamiento idiomático, tanto en el seno familiar como en el comunitario.

En ese contexto, surgirán interrogantes y dudas respecto a la relación entre oralidad y escritura y, en consulta con el pueblo al cual sirve, el maestro indígena deberá tomar las decisiones más pertinentes respecto a las tareas que es necesario emprender tanto desde la escuela como desde la comunidad. Si se trata de una comunidad idiomática familiarizada ya con la lengua escrita y con la representación alfabética, y con una larga tradición de escolaridad, es probable que la discusión gire en torno, de un lado, a la revaloración de la oralidad indígena y a la reinscripción en la escuela y en la educación formal de la tradición oral y de los mecanismos histórica y socioculturalmente construidos que permiten su reproducción

y recreación; y, de otro, a la normalización de la escritura y a la variación dialectal, pero dentro de un marco en el cual se redefina la escritura para buscar complementariedad entre la representación alfabética que la religión y la educación introdujeron al inicio del proceso de colonización con otras formas de representación gráfica aún vigentes en la vida comunitaria a través de los textiles y las cerámicas, por ejemplo (cf. López 2001). Pero si estamos ante una sociedad indígena de contacto relativamente reciente con la “civilización” occidental y, por ende, con menor tradición de escolaridad y menos familiarización con la lengua escrita, los temas de análisis comunitario relativos a la lengua escrita bien pueden ser otros para incluir aproximaciones alternativas a la escritura, tal y como hoy la conocemos y la difunde la escuela. Sin descartar la representación alfabética por la difusión que ésta ha alcanzado, dichas aproximaciones pueden combinar formas de representación y graficación propias de la cultura indígena en cuestión con la representación alfabética, pero a partir de la primera, desde una perspectiva que algunos denominan como literacidad multimodal, en la que se combinan representaciones visuales y verbales, como ocurre con los kashinawa del Brasil (cf. Menezes de Souza 2002). Empero, de cualquier forma, tanto en una comunidad como en la otra, se pondrá en cuestión la necesidad de establecer un régimen de complementariedad entre lengua hablada y lengua escrita, dada su condición actual de sociedades con escuela y del propio hecho que uno de los fines de la escuela es precisamente el de difundir la escritura y de asegurar su apropiación social.

En este contexto y dado el creciente avance de las nuevas tecnologías de comunicación e información, cabe también analizar el papel que tales tecnologías podrían tener en las sociedades indígenas y en los centros educativos ubicados en comunidades y barrios en los que habita población indígena. Estas nuevas tecnologías están destinadas a reforzar el papel de la escritura, así como también a replantear la relación entre oralidad y escritura por las razones que aludiéramos en una sección anterior de este trabajo.

La complementariedad sugerida entre oralidad y escritura nos lleva a otra que es indispensable imaginar y construir: aquella vinculada a la relación que es menester establecer entre las formas de aprender y de

enseñar en las sociedades indígenas y las ya hoy tradicionales del sistema educativo formal. Es decir, el maestro indígena deberá aprender a construir nexos más adecuados entre socialización primaria, o familiar y comunitaria, y socialización secundaria, o escolar, para reparar la situación de virtual divorcio actualmente existente entre una y otra, tanto en la sociedad indígena subalterna como en la hegemónica. Necesariamente, ello conllevará además a repensar el papel de la escuela en lo que hace a su relación con la comunidad en la que se instala, con la organización social comunitaria y con las estructuras de funcionamiento y control comunitarios. Así, de facto emergirá la necesidad de asegurar que la escuela esté bajo el control comunitario, pues sólo de esta forma la educación formal estará al servicio del proyecto político indígena.²¹

En suma, lo que aquí planteamos es una reinvenCIÓN de la escuela, de manera que ésta pueda servir de mejor manera a los pueblos y comunidades indígenas específicas que, habiéndose apropiado de ella, buscan hoy transformarla. De esta manera, la escuela no sólo debe dar mejor cuenta de lo que ellos han sido y son, sino y sobre todo deberá inscribirse en el proyecto de futuro de estas sociedades y preparar de manera más apropiada, de la mano con la comunidad y con la mirada tanto hacia fuera como hacia dentro, a los niños, jóvenes y adultos que acuden al sistema educativo escolar. Reinventar la escuela supone ir más allá de lo que hasta hoy hemos hecho en el ámbito de lo que conocemos como educación intercultural bilingüe, pues nos exige una descolonización mental que muchas organizaciones indígenas hoy plantean como imperativa. Impone también un re-centramiento ideológico y epistemológico de los maestros y maestras indígenas y, sobre todo, una recuperación del actual *locus* de enunciación de las sociedades indígenas, pero desde una perspectiva de relocalización y de reinterpretación del conocimiento que, con la ayuda de la fuerza y de una historia unilateralmente construida, hemos consagrado como universal. Cuando lo logremos veremos cómo la utopía de la interculturalidad avanzará por si sola hacia su concreción

²¹ Los líderes indígenas colombianos han creado las nociones de plan de vida y proyecto de vida para referirse al marco sociopolítico mayor en el cual inscriben sus proyectos de desarrollo y entre ellos el proyecto escolar. Desde esa óptica, el proyecto educativo comunitario responde a su proyecto de futuro y se inscribe en él.

y realización en un contexto en el cual un tercer espacio de enunciación (Bhabha 1994) –aquel en el cual desde los márgenes se articulan y combinan tradiciones, procesos y productos aparentemente irreconciliables– posibilita que visiones aparentemente anacrónicas como las andinas, por ejemplo, sean recolocadas en la discusión contemporánea en un momento en el cual la vieja sabiduría andina de *asimilación o articulación creativa de los contrarios o complementariedad de opuestos* es parte inherente de la actual construcción sociocultural (Harris, citado en Bhabha 1994). “Para lograr este objetivo debemos recordar que es lo ‘inter’ –el propio límite de la traducción y la negociación, ese espacio *intermedio*– el que lleva el peso del sentido [actual] de la cultura. Hace posible que comencemos a avizorar historias nacionales y antinacionales producidas por ‘la propia gente’ [y desde abajo]. Y al explorar este Tercer Espacio, podremos eludir la política de polarización y hacer que emergan los otros que todos nosotros llevamos dentro” (Bhabha 1994:38-39).²² Lograrlo implica, como lo señaláramos, recuperar el centro y dejarnos transformar por el otro; y en este ejercicio deberemos involucrarnos tanto quienes aspiran a ser maestros como quienes los formamos. Esto resulta imperativo en el contexto de nuestro marcado discriminación y racismo académicos, que van en desmedro de todo lo subalterno, contexto en el cual se inscribe también lo indígena.

²² Nuestra traducción de: “To that end we should remember that it is the ‘inter’ – the cutting edge of translation and negotiation, the in between space that carries the burden of the meaning of culture. It makes it possible to begin envisaging national, anti-nationalist histories of the ‘people’. And by this Third Space, we may elude the politics of polarity and emerge as the other of ourselves”.

Bibliografía

Bhabha, H.

1994 *The Location of Culture*. Londres y Nueva York: Routledge.

Bonfil, G y F. Rojas.

1982 *América Latina: Etnodesarrollo y etnocidio*. Colección FLACSO. San José: EUNED.

Fairclough, N. (ed.).

1992 *Critical Language Awareness*. Londres y Nueva York: Longman.

Foucault, M.

1973 *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets editores.

Foucault, M.

1978 *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.

Freire, P.

1973 *Education for Critical Consciousness*. Nueva York: Seabury.

Geertz, C.

1988 *Die Künstligen Wilden*. München, Wien: Hanser Verlag.

Goody, J.

1987 *The Interface Between the Written and the Oral*. Cambridge y Nueva York: Cambridge University Press.

Lander, E. (comp.)

2000 *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO/UNESCO.

López, L.E.

2001 “Literacies and Intercultural Education in the Andes”. En Olson D. y N. Torrance (eds.). *Literacy and Social Development: The*

Making of Literate Societies. (pp. 201-224). Oxford: Blackwell.

López, L.E.

- 2002 La educación intercultural bilingüe: ¿Respuesta frente a la multietnicidad, pluriculturalidad y multilingüismo latinoamericanos? En Yamada M. y C.I. Degregori (orgs.), *Estados nacionales, etnicidad y democracia en América Latina*. (pp. 7-30). Osaka, Japón: JCAS Symposium Series 15.

López, L.E.

- 2004 Educación superior e interculturalidad. El caso de la formación docente. En Vílchez, E., S. Valdez y M. Rosales (eds.), *Interculturalidad y bilingüismo en la formación de recursos humanos: educación, medicina, derecho y etnodesarrollo*. (pp. 17-34). Lima: UNMSM.

Menezes de Souza, L.M.

- 2002 A Case Among Cases, A World Among Worlds: The Ecology of Writing Among the Kashinawa in Brazil. *Journal of Language, Identity and Education* Vol. I/4, 261-278.

Mignolo, W.

- 1995 *The Darker Side of the Renaissance. Literacy, Territoriality and Colonization*. Ann Arbor, Michigan: The University of Michigan Press.

Mignolo, W.

- 2000 *Local Histories / Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton: Princeton University Press.

Prada, F.

- 1994 *Der Tanz Um den Buchstaben. (Die Semantischen Systeme deuts 16. Jahrhunderts in den Anden)*. Regensburg: Roderer Verlag.

PROEIB Andes.

1996 *Maestría en Educación Intercultural Bilingüe. Propuesta curricular.* Cochabamba: Mimeo.

Tubino, F.

2003 *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico.* Disponible en: <http://www.pucp.edu.pe/invest/ridei/pdfs/inter_funcional.pdf>. Consultado el 20 de junio de 2005.

Vygotsky, L.

1962 *Pensamiento y lenguaje.* Buenos Aires: Pléyade.

Multiculturalismo, Educación Intercultural y Universidades²³

Sylvia Schmelkes²⁴

Introducción

Tuve la oportunidad de fundar y fungir como primera Coordinadora General de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilíngüe de la Secretaría de Educación Pública en México, de 2001 a 2007. Con dicha Coordinación General se innovaron dos objetivos de política educativa: el de ofrecer una educación cultural y lingüísticamente a los indígenas a todos los niveles educativos²⁵, y el de ofrecer una educación intercultural para toda la población.

Lo que presento a continuación son las reflexiones filosóficas y de política educativa que se derivan de esta experiencia. Haré referencia de manera especial al papel de las universidades en la contribución a la construcción de sociedades interculturales.

²³ Este artículo ha sido anteriormente publicado en: Silva Águila, M (comp.). (2009). *Nuestras Universidades y la Educación Intercultural*. (pp. 23-46). Santiago de Chile: Universidad de Chile. Conferencia presentada en el Primer Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural, celebrado en la Casa Central de la Universidad de Chile, en Santiago de Chile, los días 10 y 11 de abril de 2008.

²⁴ Directora del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana, Cd. de México.

²⁵ Hasta entonces, la educación que tomaba en cuenta a los indígenas en tanto tales solamente llegaba hasta la primaria.

1. Multiculturalidad

Nuestros países son multiculturales. Siempre lo han sido. Algunos, como el mío, ahora lo reconocen, en el caso de México en su Carta Magna²⁶, desde muy recientemente (1992).

El reconocimiento de la multiculturalidad como característica definitoria de una nación conlleva importantes consecuencias para gobierno y sociedad en general, para la educación en particular. Es el sistema educativo en que está llamado a asegurar la permanencia de esta característica multicultural de nuestros países, trabajando para fortalecer las lenguas y las culturas que definen esa diversidad.

Lo anterior se dice fácil. Sin embargo, es necesario realizar profundas transformaciones en la manera como opera la educación sobre y respecto de nuestras poblaciones indígenas. En el caso de México, por ejemplo, la educación moderna (la Secretaría de Educación Pública se crea en 1921) buscó explícitamente la asimilación de los pueblos indígenas a la cultura nacional. El propósito de los primeros maestros rurales fue el de castellanizar. El ser indígena se concebía como un estorbo para la plena participación en la vida nacional. Los primeros educadores posrevolucionarios²⁷ entendieron que educar a los indígenas significaba hacerlos mestizos. Con ello, nuestro sistema educativo se convirtió en una de las causas principales de destrucción de las lenguas y culturas indígenas. A pesar de que en 1976 se establece la Dirección General de Educación Indígena, encargada de ofrecer una educación primaria bilingüe bicultural, y de que más tarde, en 1998, se definen los lineamientos para una educación intercultural bilingüe, en las escuelas y en las aulas los maestros indígenas siguen privilegiando el castellano, y las culturas y las lenguas

²⁶ A la letra, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su artículo 2º, dice: “La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas”.

²⁷ México tuvo una revolución social de envergadura, entre 1910 y 1921. Nuestro sistema educativo moderno, entre muchas otras instituciones, es consecuencia de esta revolución social.

indígenas están prácticamente ausentes de las escuelas destinadas a los niños y niñas de estos pueblos. Por tanto, si queremos fortalecer las lenguas y culturas que nos hacen ser un país multicultural, es necesario transformar a fondo nuestra forma de ofrecer educación en las escuelas a las que asisten alumnos indígenas. Es éste un primer espacio de colaboración desde las Universidades de nuestros países.

La multiculturalidad ha adquirido relevancia en las últimas décadas. Varias son las razones. La más fuerte de ellas es la globalización, que a través de diversas vías nos conduce a reconocernos como habitantes de un planeta diverso. Los medios de comunicación nos ponen en contacto de manera cotidiana y en tiempo real con otras formas de ser en el mundo y de estar en el, es decir, con otras culturas. Sin querer nos vamos dando cuenta que nuestra cultura no es la única. Quizás incluso ello nos lleve a reflexionar sobre por qué consideramos que nuestra cultura es la mejor, habiendo tantas formas de expresión humana y social. Relativizamos, inconscientemente o conscientemente, nuestra propia cultura.

Pero además, la globalización, y el modelo económico neoliberal que ésta trae consigo, tiene como resultado la polarización: del mundo entre países pobres y ricos; de los países – al menos de los nuestros en América Latina, continente más desigual del mundo – entre sectores pobres y ricos. Ello explica la intensa movilidad humana que ocurre durante las últimas tres décadas. Esta diáspora, o el aumento notable de la migración de las poblaciones de países pobres a países desarrollados, y en los primeros de zonas rurales a zonas urbanas y de zonas marginales a zonas más desarrolladas, conduce a que la multiculturalidad no sea sólo coexistencia – en un territorio de varias culturas –, sino que se convierta en convivencia. Las diferentes culturas no son asunto para aprender en los libros o para ver en la televisión: están en las calles, en las fábricas, en las escuelas.

La globalización además trae consigo la imposición – real o aparente – de un modelo único: de producir, de consumir, de entretenérse. No es que lo que ofrece la globalización no sea aceptado por quienes lo reciben. Lo que sí ocurre es que, además de aceptar lo que viene de fuera, ocurre simultáneamente el fenómeno de la búsqueda por la expresión de lo propio, que tiende a fortalecerse. Así, las manifestaciones probablemente

más externas y superficiales de las culturas comienzan a encontrar espacios de expresión local e incluso a trascender fronteras. Pensemos lo que ocurre con la comida – estamos viviendo un auge de la comida llamada “étnica”, ella también globalizada desde su diversidad –. La música de muy diversas regiones está siendo objeto de recuperación y comercialización global. Las festividades populares se convierten en atractivo turístico para locales y extranjeros. Paradójicamente, la diversidad aflora con la globalización mucho más que antes.

Otra de las razones por las cuales cobra importancia la multiculturalidad procede, al parecer, del relativamente reciente descubrimiento sobre el valor de la diversidad biológica. La biología conduce al nacimiento de la ecología como ciencia interdisciplinaria. Ella a su vez parte de la constatación de la diversidad biológica como necesaria para asegurar la vida en el planeta. Con el tiempo se han ido descubriendo relaciones interesantes entre la diversidad biológica y la diversidad cultural. Hay nueve países megadiversos en lo biológico. De éstos, ocho son megadiversos en lo cultural. Esto difícilmente se debe a la casualidad. Más aún, ahí donde hay pueblos originarios existe mayor probabilidad de que haya mayor diversidad biológica. Sin duda la manera como muchos pueblos originarios se conciben como parte de la naturaleza – y no como quienes deben dominarla, como en occidente – y la consecuente relación que establecen con ella, tiene algo que ver con esto. Ha nacido ya una rama de estudios de la UNESCO denominada “diversidad biocultural”, específicamente destinada a estudiar esta relación entre diversidad biológica y diversidad cultural.

De esta manera, y así como la diversidad biológica resulta indispensable, también la diversidad cultural viene a resultar no sólo virtuosa, sino incluso vital. Es éste otro espacio de investigación, docencia y difusión en el que debieran estar involucradas las instituciones universitarias.

2. Interculturalidad

La multiculturalidad nos habla de la coexistencia o la convivencia entre culturas diferentes o entre sujetos que pertenecen a diversas culturas. No

nos dice nada respecto de la relación entre los sujetos que las representan. Para eso está la interculturalidad, que estudia las relaciones entre los miembros de las diferentes culturas.

En la historia de la humanidad, y en términos generales, la cultura dominante ha subordinado a las culturas dominadas. En algunos casos – el imperio romano, el imperio azteca, la expansión de los árabes – la subordinación ha sido económica, y se ha permitido a las culturas dominadas mantenerse culturalmente. En otros, sin embargo – la conquista de América, para poner el caso más cercano –, las culturas dominadas han sido discriminadas, y a la dominación económica se ha sumado el dominio cultural que considera a las culturas diferentes o minoritarias como inferiores. En nuestros países, quienes han logrado mantener su cultura han tenido que pagar el precio del abandono y la marginación.

En el caso de México – no así en otros países de América – el mestizaje fue extensivo durante los primeros tres siglos después de la conquista²⁸. En la actualidad, el 80% de la población nacional es mestiza, el 10% indígena, y el 10% restante perteneciente a otros grupos. El mestizaje fue tan extendido que en México existe poca diferencia fenotípica entre un indígena y un mestizo. El ideal de “el mexicano”, clarísimamente expresado por José Vasconcelos, el primer Secretario de Educación en 1921 en su libro *La Raza Cósmica*, es justamente el mestizo, el que fusiona lo mejor de las dos razas. Así, en el imaginario colectivo se ha construido la noción de que el mestizo es el punto de llegada, que la escuela lo facilita, que quien no es mestizo –al menos culturalmente– es por su culpa, y que la pobreza económica y la pobreza cultural son una misma cosa. En México se cree que si uno es pobre económicamente, es porque es pobre culturalmente. No es posible, desde el imaginario colectivo, ser pobre económicamente y rico culturalmente, a pesar de que la riqueza cultural de los indígenas pobres es evidente en su lengua, en su arte, en sus fiestas, y mucho más aún en sus diversas cosmovisiones, en su relación con

²⁸ Una explicación de este fenómeno propio de México es la intensa convivencia entre españoles e indígenas debido a la explotación de los recursos naturales y minerales durante los primeros siglos de convivencia. Los actuales indígenas son quienes huyeron de dicha explotación y se autosegregaron.

la naturaleza, en su forma de comprender la democracia, en su manera de concebir e impartir justicia.

En México, y en todos nuestros países, se gestó un racismo que justamente se vale de las causas históricas y estructurales de la desigualdad impuesta para justificar la discriminación. El racismo se vive en las relaciones interpersonales entre indígenas y no indígenas, así como con los afrodescendientes ahí donde los hay, pero también – y ello es quizás lo más grave – se incrusta en nuestras leyes y reglamentos, en las decisiones de política, en la forma cotidiana de operar de nuestras instituciones. Genera como consecuencia asimetrías económicas, sociales, políticas y educativas, trampas que culpan a las víctimas de sus desigualdades y que les cierran las oportunidades.

La interculturalidad estudia y analiza este racismo. En educación se ha traducido, en lo que dice relación con los pueblos indígenas, en una oferta educativa tardía, deficiente, en algunos casos segregada, poco significativa desde lo lingüístico y lo cultural, expulsora temprana y destructora de la propia identidad y del orgullo de la pertenencia a un grupo cultural determinado. Por lo que respecta a la educación de la población nacional, este racismo se ha traducido ocultando la diversidad, impidiendo el conocimiento de la riqueza que ella significa, e impidiendo como consecuencia la posibilidad siquiera de su respeto y valoración – no se puede respetar lo que se desconoce –. La población mayoritaria (o dominante, porque a veces es minoritaria, como en Bolivia o Guatemala) se ha perdido de conocer y de la posibilidad de apreciar esta riqueza.

3. Interculturalismo

El interculturalismo (Soriano, 2004) rechaza el racismo y la discriminación. Plantea la diversidad como una riqueza. Establece el respeto otreddad como necesaria para la identidad personal y grupal. Reconoce el valor de cada persona por el hecho de ser persona, y de cada cultura por el hecho de ser cultura. Parte del derecho de cada persona y de cada cultura de ser lo que es y de crecer desde ahí. Supone que la relación entre las diferentes culturas del mundo debe darse con base en el respeto y

desde posiciones de igualdad. Por definición, dicha relación resulta mutuamente enriquecedora. Uno de los motores de la historia es justamente el encuentro entre culturas distintas, sobre todo cuando dicho encuentro es respetuoso. Ello ha permitido dar saltos cualitativos en producciones y conocimientos.

El interculturalismo, entendido como esta relación entre culturas desde posiciones de igualdad y basada en el respeto, es fundamental para la democracia. Es imposible, en una sociedad pluricultural, que haya democracia sin una relación intercultural respetuosa. La base profunda de la democracia es la pluralidad. En cada sitio debe arraigarse en la pluralidad existente. Además, la democracia supone, en primer término, tolerancia, que es un contrario del racismo. Tolerancia significa reconocer el derecho de todos y cada uno, independientemente de su origen étnico y de clase, de su género, de su religión, de expresarse, de emitir su opinión, de ejercer el voto. No puede haber racismo y democracia. La democracia supone además respeto. El respeto es un contrario más profundo del racismo. Supone no sólo reconocer el derecho de todos y cada uno a opinar, sino que implica interesarse por conocer su opinión, por escucharlo, por aprender de lo que opinan los otros. Imposible el respeto con racismo. Imposible la democracia sin respeto. El anhelo de todos nuestros países por una vida democrática más profunda tiene que ser además un anhelo por la interculturalidad verdadera.

4. La educación intercultural

La educación intercultural nace como concepto en América Latina para significar una educación que contribuya a construir una sociedad intercultural (Kúper W. y L.E. López, 1999). Educativamente el interculturalismo supone muchas cosas. Supone, respecto de la población indígena, una educación de la misma calidad – lo que no significa homogénea – para los pueblos indígenas que para los pueblos no indígenas. Supone la oferta de una educación cultural y lingüísticamente pertinente. Y supone, por último, una educación que fortalezca su identidad y despierte el orgullo de su pertenencia a una cultura propia. Respecto de la población no indígena, supone una educación que permita que la población en

general conozca las características y los aportes culturales de las poblaciones indígenas; que aprenda a respetar a los otros diferentes y reconozca que estos tienen derecho a ser y a crecer desde su diversidad; y que tenga la oportunidad de aprender de los otros diferentes y de sus producciones y aportes, de modo tal que aprenda a apreciarlos. En síntesis, con la población no indígena, la educación intercultural se propone combatir el racismo y construir las bases para una sociedad intercultural.

La educación intercultural es para todos y a todos los niveles educativos. Debiera además estar presente en la educación no formal y en la informal – sobre todo a través de la producción para los medios de comunicación, en el sentido antes señalado de propiciar el conocimiento de la diversidad para poder esperar el respeto a la misma.

Todo ello ha de hacerse. Requiere de muchísima elaboración, y en ello las universidades debieran jugar un papel activo. Una pregunta central es, por ejemplo, cómo lograr hacer que la educación destinada a los pueblos indígenas sea a la vez cultural y lingüísticamente pertinente – todavía hay mucha investigación lingüística que llevar a cabo, al menos en mi país – y capaz de dotar a los indígenas, al igual que lo debiera hacer con los no indígenas, de las habilidades básicas y de las superiores de pensamiento, y de los valores de convivencia, sin violencia simbólica. Esto supone investigación, elaboración, experimentación. Respecto de la población no indígena, hay que profundizar en los factores que ayudan a explicar el éxito de la formación valoral –la educación intercultural es valoral, y desarrolla a la vez habilidades cognitivas y socioafectivas–, sobre todo dada la necesidad de trabajar a contracorriente con las ideas sociales predominantes. Requiere de un proceso de formación de docentes – en México no²⁹, pero en Chile y en otros países eso se hace en las Universidades – capaces de identificar la diversidad, aprovecharla pedagógicamente y formar valoralmente. Hay que formar a los docentes indígenas que conozcan su lengua y su cultura y que las sepan enseñar, valorándolas. Hay que formar a docentes no indígenas capaces de trabajar con alumnos indígenas respetando su lengua y su cultura.

²⁹ En México a los docentes de educación básica se les forma a nivel terciario, pero en las escuelas normales.

Una de las premisas que sostengo y que quisiera argumentar aquí es el hecho de que la educación destinada a los indígenas no debe ser una educación segregada. Segregar es una forma de discriminar. Separar empobrece.

En México, como señalaba, la educación para los indígenas constituye un subsistema diferente del de la educación regular para preescolar y primaria. Se trata de una educación supuestamente bilingüe – hemos visto que esto se cumple poco, la escuela sigue siendo fundamentalmente castellanizadora – y también supuestamente intercultural – aunque el programa es exactamente el mismo que se sigue en todo el país. En este subsistema, los maestros son reclutados con la educación secundaria (12 grados) terminada. Después de un curso de inducción de tres meses, se les envía al aula. Se pide de ellos que cursen su licenciatura en educación preescolar o primaria de forma semiescolarizada (los sábados) en la Universidad Pedagógica Nacional. Este es un ejemplo del racismo incrustado en los reglamentos y las instituciones: hace tiempo ya que hay suficientes indígenas egresados de secundaria (12 grados) como para haberlos formado profesionalmente de inicio. La consecuencia de no haber hecho esto es la creación de una subcultura magisterial indígena que establece sus propios estándares de cumplimiento y desempeño que, por desgracia, son inferiores a los del sistema regular. Un estudio reciente (INEE, 2007) acaba de mostrar que en igualdad de condiciones socioeconómicas, a los alumnos indígenas les va mejor si asisten a escuelas primarias regulares – en las que no se habla su lengua, no se toma en cuenta su cultura, y muchas veces sufren discriminación – que en las escuelas primarias indígenas. Esto demuestra cómo se ha construido un subsistema de segunda calidad para los niños indígenas. También parcialmente como consecuencia de esto, los niños que asisten a las escuelas indígenas son los que reportan los resultados de aprendizaje más bajos de cualquier otro tipo de escuela en el país, como se muestra en el cuadro que sigue:

Cuadro 1

Resultados de los alumnos de escuelas indígenas y los promedios nacionales, en tercero y sexto grado de primaria, en español y matemáticas

Puntaje

Grado	Matematicas Indigenas	Matemáticas Nacional	Español Indígenas	Español Nacional
3°	422	500	453	500
6°	424	500	416	500

Porcentaje de alumnos que alcanzan al menos el nivel básico

Grado	Matematicas Indigenas	Matemáticas Nacional	Español Indígenas	Español Nacional
3°	28	60	58	74
6°	57	83	53	82

Fuentes: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2006). **La Calidad de la Educación Básica en México.** Informe Anual 2006. México: INEE; e Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2007). **El Aprendizaje de Tercero de Primaria en México.** México: INEE.

La Dirección General de Educación Indígena tiene a su cargo normar la educación inicial, preescolar y primaria indígena. La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, que estuvo a mi cargo, se encargó de desarrollar las propuestas de educación intercultural en regiones indígenas para los otros niveles educativos. Ahí la premisa fue no segregar. Así, en el caso de la educación secundaria (grados 7° a 9°), no se optó por establecer secundarias indígenas, sino que se diseñó una asignatura en lengua y cultura indígena, obligatoria para todos los alumnos de secundarias ubicadas en localidades donde al menos un 30% de los habitantes fuera hablante de lengua indígena. En el caso de

los bachilleratos y de las universidades interculturales, si bien por razones de equidad se trata de instituciones ubicadas en regiones densamente indígenas, nunca se plantearon como exclusivamente para indígenas. Por definición están abiertas a todos. En el caso de las Universidades Interculturales, se intenciona la presencia de un mínimo de 20% mestizos (volveremos sobre este tema). Y por último, en el caso de la formación de docentes, se optó por hacer una propuesta de licenciatura “interculturalizada” –incorporando transversalmente, en todas las asignaturas, el enfoque intercultural– para todos los futuros docentes del país. Los docentes indígenas, que deberán enseñar su lengua y su cultura, deben estudiar en las normales regulares esta licenciatura, junto con los maestros no indígenas, pero además debían cursar seis horas semanales en las que aprenden su lengua, conocen más sobre su cultura, aprenden a enseñar ambas³⁰, junto con el español como segunda lengua. Los maestros egresan como docentes regulares y además como docentes bilingües.

De esta manera, no se crea un doble estándar. Desde el corazón del sistema se atiende la diversidad. Soy de la opinión de que en los niveles de educación preescolar y primaria debe ocurrir lo mismo: el subsistema de educación indígena debe dejar de existir, las escuelas en localidades indígenas deben ser bilingües y contar tanto con maestros bilingües como no bilingües, y todas las escuelas deben ser interculturales.

5. Las políticas de educación intercultural.

Como indicábamos, con estos elementos teóricos y conceptuales de trasfondo, y con el diagnóstico de la problemática educativa de la población indígena y no indígena en relación con la educación intercultural, la administración federal de educación se planteó, en el 2001 por vez primera en la historia, los dos objetivos de política educativa ya señalados: ofrecer una educación cultural y lingüísticamente pertinente para los indígenas

³⁰ De hecho el enfoque adoptado en la educación de la lengua es que esta se enseña a propósito de la cultura. Se lee, discute e investiga sobre la cultura y se comunica tanto oralmente como por escrito lo que se derivó de estos ejercicios. De la corrección de la expresión oral y escrita se deriva la reflexión sobre la lengua.

a todos los niveles educativos, y ofrecer una educación intercultural para toda la población (Schmelkes, 2006).

Como también ya indicábamos, la segregación de un subsistema educativo para la población indígena permaneció en los niveles de preescolar y primaria debido a las dificultades que implica transformar un sistema fuertemente establecido. Sin embargo, en educación preescolar y primaria buscamos preparar a los docentes que atienden a niños indígenas en escuelas no indígenas en el enfoque intercultural. Se pudo hacer en la Ciudad de México y en los ocho estados con mayor presencia de niños indígenas en escuelas no indígenas. Además, del grado séptimo en adelante, buscamos que los estudiantes indígenas estudiaran junto con los no indígenas con un enfoque intercultural, es decir, orientado a una relación basada en el respeto, desde planos de igualdad, dialógica y mutuamente enriquecedora. El *curriculum* de la educación básica, y parcialmente el de la educación media superior, fue interculturalizado – los saberes, conocimientos, valores y producciones artísticas de los indígenas se introducen en los contenidos de todas las asignaturas de todos los grados de estos niveles educativos –. Desde el grado séptimo al grado noveno, todas las escuelas secundarias ubicadas en localidades con al menos 30% de habitantes de hogares cuyo jefe habla una lengua indígena deben cursar una asignatura obligatoria – para los alumnos indígenas y para los no indígenas – en la lengua y la cultura de la localidad. Además, se diseñó una modalidad de bachillerato intercultural (nivel medio superior, grados 10 a 12) para localidades indígenas, abierto a estudiantes indígenas y no indígenas, de los cuales ya se encuentran funcionando veinticuatro. Las normales formadoras de docentes, a nivel terciario, abrirán sus puertas para recibir estudiantes indígenas. En las dieciséis normales que ya operan con este esquema, todos los estudiantes cursarán un *curriculum* interculturalizado – con lo cual podrán atender la diversidad cultural en las escuelas y en las aulas –, y los estudiantes que hablan una lengua indígena cursan, además, seis horas adicionales por semana a lo largo de los seis semestres escolarizados de la carrera de docente, en las que aprenden su lengua, su cultura, cómo enseñarlas, cómo enseñar el español como segunda lengua y cómo enseñar la lengua indígena como segunda lengua. Es la primera vez en la historia del país que los maestros indígenas tendrán la oportunidad de formarse inicialmente como docen-

tes, y también la primera vez que aprenderán a escribir su propia lengua. Se crearon ocho universidades interculturales en regiones densamente indígenas de otros tantos estados, y la Universidad Autónoma Indígena de México, creada previamente, adoptó el enfoque intercultural. Estas universidades son privilegiadamente para indígenas, aunque están abiertas a todos. Persiguen formar profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo de los pueblos y de las regiones indígenas.

A fin de poder ofrecer una educación intercultural para todos, realizamos una consulta con integrantes de 51 de los 62 pueblos indígenas. La pregunta central fue: ¿Qué de su cultura quisieran que todos los mexicanos conocieran? Los resultados de diez foros de consulta, de dos días de duración cada uno, nos proporcionaron material de gran riqueza para interculturalizar los currícula de los diferentes niveles educativos. La estrategia supone que el primer paso es el conocimiento de la diversidad cultural, pues uno no puede exigir respeto a algo que se desconoce. El respeto y el aprecio por la diversidad son los siguientes pasos. La educación cívica y ética, la formación valoral tienen esta orientación. También se ha producido material educativo diverso para la interculturalidad. El más importante es una serie de videos, acompañados por un par de cuadernillos, en la que niños indígenas cuentan a los demás cómo es su comunidad. A través de estos videos (ya producidos para 33 grupos), los niños indígenas y no indígenas conocen la diversidad y avanzan en el respeto y el aprecio por los otros diferentes.

A fin de ofrecer una educación cultural y lingüísticamente pertinente a los indígenas a todos los niveles educativos, la estrategia ha sido la de favorecer el sentimiento de orgullo de la propia identidad cultural. En los niveles superiores, esta estrategia se complementa con el impulso a la expresión cultural y al diálogo intercultural.

Educación Superior y Pueblos Indígenas

Dentro de este contexto de definición conceptual de la educación intercultural y de medidas de política tendientes a favorecerla y fortalecerla se plantean dos objetivos respecto de la educación superior: (1) La creación de universidades interculturales que acerquen la oferta educativa ahí don-

de se encuentran las poblaciones indígenas con una propuesta pertinente a su cultura, su lengua y a las necesidades regionales de desarrollo; y (2) la interculturalización de las universidades convencionales. Además, la Secretaría de Educación Pública como tal se propuso, mediante la puesta en marcha de un programa de becas para la educación superior que con el tiempo funcionó con criterios de acción afirmativa hacia la población indígena, facilitar el acceso de los indígenas a la educación superior. La Fundación Ford, junto con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, puso en marcha en algunas instituciones (16 a la fecha) el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas que consiste en ofrecer apoyos de naturaleza fundamentalmente académica a los indígenas ya inscritos en estas instituciones, a fin de asegurar su aprendizaje y evitar su deserción.

Pudimos avanzar respecto del primer objetivo, no así respecto del segundo. En lo que sigue, no obstante, presentaremos los avances respecto del primero y los planteamientos respecto del segundo.

a) La exclusión en educación superior en México

Para entender la relevancia del planteamiento de la apertura de la educación superior a las poblaciones indígenas, debemos primero tener una idea de la situación del país al respecto³¹.

A pesar de la enorme expansión experimentada por la educación superior en México durante los últimos cincuenta años, México tiene una cobertura en educación superior baja, más baja de lo que se esperaría por su tamaño y el nivel de desarrollo económico y humano. Uno de cada cuatro jóvenes entre los 19 y los 23 (26.2%) años se encuentra realizando estudios universitarios y en 2003 ingresaba a la educación superior el 28% de los que tienen la edad correspondiente para el ingreso. Esta última cifra para Argentina fue en este mismo año de 62% y para Chile de 53% (OCDE, 2005: 249). Nuestro sistema educativo ha crecido de manera muy importante en los últimos años, pero como señala el propio ex-subsecretario de educación superior, Julio Rubio Oca:

³¹ Esta sección está basada en Schmelkes, 2008.

“La notable expansión del sistema de educación superior y el crecimiento vertiginoso de su matrícula no han logrado, sin embargo, beneficiar suficientemente a los estratos sociales de bajos recursos, por lo que en el grupo de edad de 19 a 23 años, típicamente vinculado con la educación superior, los beneficios de la inversión pública aún no son equitativos. En 2000, 45% de los jóvenes en el grupo de edad referido que vivía en las ciudades y pertenecía a familias con ingresos medios o altos recibían educación superior; en contraste, sólo 11% de quienes habitaban en sectores urbanos pobres y 3% de los que vivían en sectores rurales pobres tenían acceso a este tipo educativo y la participación de estudiantes indígenas era mínima. En el XII Censo General de Población y Vivienda 2000, se encontró además que 37% de los jóvenes en el grupo de edad de 20 a 24 años abandonaron sus estudios por motivos económicos, situación que se evidenció también en la Encuesta Nacional de Juventud del mismo año”. (Rubio Oca, 2006: 162-163).

La situación es similar desde el nivel previo. En este nivel educativo, sólo el 41% de los jóvenes en el grupo de edad correspondiente se encuentran inscritos (INEE, 2006: 277). También en este nivel educativo, predominan los alumnos de origen urbano y de los sectores medios y altos de ingresos. La eficiencia terminal en este nivel educativo es también cercano a esa cifra: el 58.4% de los que se inscriben en este nivel educativo no lo terminan tres años después (SEP, INEE 2006: 112).

Los indígenas que llegan a la educación media superior lo hacen también con grandes dificultades. Con base en los datos del Censo General de Población y Vivienda 2000, se puede estimar que tan sólo 4.52% de la población hablante de lengua indígena de 15 años o más tiene estudios de educación media superior, concluidos o no. Un estudio realizado de la población indígena que aspira a cursar este nivel educativo (Ahuja y Schmelkes, 2004) nos indica que estos aspirantes difieren significativamente de los no indígenas en varias características: proceden de familias más numerosas, son un poco mayores, viven en hogares con ingresos per cápita sensiblemente menores, conviven menos con sus padres y reciben de

ellos menos apoyo en asuntos escolares, sus padres tienen aspiraciones escolares para sus hijos que son inferiores a las que tienen los padres de alumnos no indígenas. Especialmente notable es la diferencia en relación con la escolaridad de los padres. Son los sustentantes indígenas los que mayor movilidad escolar han experimentado.

Los aspirantes indígenas a la educación media superior proceden de varias realidades, pero dos de ellas muy diferentes. La predominante (dos de cada 5 aspirantes) procede de ciudades medianas y grandes. Son jóvenes hablantes de lenguas indígenas que migraron con sus padres a zonas urbanas y que cursaron ahí la primaria, la secundaria, o ambas. Asistieron a escuelas generales, no indígenas, y tampoco a telesecundarias. La segunda realidad, de la que procede uno de cada cinco aspirantes indígenas, procede de comunidades indígenas de alta o muy alta marginación en municipios de alta y muy alta marginación. Asistieron en su gran mayoría a telesecundarias. Es considerablemente mayor el número de indígenas urbanos que presentan el EXANI – I que de indígenas procedentes del medio rural.

Los resultados del examen son significativamente distintos entre sustentantes indígenas y no indígenas. Esto nos conduce a afirmar que los estudiantes indígenas son discriminados por el sistema educativo, pues la probabilidad de que no obtengan acceso a la educación media superior, o al menos de que no consigan asistir a la modalidad y escuela de su elección, es mucho mayor si se es indígena que si no se es. Esta discriminación se encuentra también respecto de los pobres. Pero los indígenas obtienen resultados inferiores a los pobres.

Los alumnos indígenas de 15 años, sea en secundaria o en el nivel medio superior, tienen serias dificultades para lograr niveles aceptables de aprendizaje. El 85% de los que hablaban una lengua indígena y presentaron la prueba PISA 2000 se situaron en el nivel 0, y ninguno alcanzó los niveles 4 o 5 (OCDE, 2006).

Ahora bien, y por lo que respecta a las instituciones de educación superior, éstas en su gran mayoría se encuentran en zonas urbanas. El acceso de los sectores rurales e indígenas a estas instituciones su-

pone una erogación superior muchas veces a los ingresos totales de la familia. Incluso suponiendo que los alumnos rurales e indígenas hayan podido concluir la educación media en algún lugar cercano a su domicilio, sería difícil esperar su presencia en instituciones de educación superior.

La razón al fenómeno anterior es doble. Por un lado se encuentra la situación económica que sin duda, por la vía tanto de los costos directos como de los de oportunidad, limita las posibilidades de acceso de sectores importantes a la educación superior. Por otro lado está el problema de la calidad educativa recibida por los campesinos e indígenas en los niveles anteriores. Como bien se sabe por múltiples ejercicios evaluativos, la calidad educativa se encuentra claramente segmentada en nuestro país. Quienes se encuentran en situación de mayor desventaja son los indígenas y los habitantes de zonas en general. Los egresados de instituciones educativas ubicadas en regiones con estas características difícilmente logran pasar los exámenes de admisión de las instituciones de educación superior.

No sabemos cuántos campesinos e indígenas hay en las universidades. El dato sobre condición de hablante de lengua indígena nunca se pregunta en forma directa, y deja de preguntarse a nivel de la institución educativa después de la secundaria. Pero por la información anterior, estimamos que éstos representan entre el 1% y el 3% de la matrícula de las instituciones de educación superior en el país, y en su mayoría son indígenas cuyos padres migraron a zonas urbanas y que obtuvieron su educación en escuelas públicas de las ciudades, cuya eficiencia y calidad es significativamente superior a la de las escuelas rurales o indígenas.

Sin embargo, consideramos esencial que los indígenas accedan a la educación superior. Ha sido un error de la política educativa en el pasado suponer que la educación debía proceder linealmente: primero la primaria, después el preescolar y la secundaria, y así hasta poder llegar a plantear la posibilidad de la educación superior. En el caso de los indígenas, la ausencia de profesionales e intelectuales bien formados ha impedido incluso que su educación básica mejore.

Los indígenas representan al menos el 10% de la población nacional³². Si nuestro sistema educativo fuera equitativo, debería haber un 10% de indígenas en la educación media superior. El que no sea así es indicativo del racismo estructural y de la desigualdad educativa del sistema mexicano.

Por eso el acceso de los indígenas a la educación superior es también una demanda de los pueblos indígenas. Estas demandas han venido escalando de forma tal que ahora incorporan no sólo el acceso a la educación básica, sino también a la capacitación para el trabajo y a la educación superior. Los pueblos indígenas organizados, además, han calificado sus demandas, y han solicitado que esta oferta educativa incluya la enseñanza de las lenguas indígenas y se abra a sus propios aportes culturales³³. Las demandas indígenas han conducido a la modificación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el año 2002, así como a la emisión de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas en el 2003 y a la modificación de la Ley General de Educación en ese mismo año.

³² Se dice al menos porque existe un fenómeno que se ha dado en llamar “genocidio estadístico” – el criterio estricto de hablar una lengua indígena deja fuera a muchos que no la hablan pero que sí la entienden, y a otros, los más, que ni la hablan ni la entienden pero se sienten parte de un grupo indígena y participan de sus costumbres y tradiciones. Un ejercicio realizado por nosotros en una muestra representativa de bachilleratos en los ocho estados del centro del país arroja, con estas preguntas, un 8.17% de indígenas en tercer grado. El 7% de los alumnos que presentaron el examen de ingreso a la educación media superior en 2002 hablan una lengua indígena.

³³ Los Acuerdos de San Andrés, de 1996, rezan al respecto: Asegurar educación y capacitación. El Estado debe asegurar a los indígenas una educación que respete y aproveche sus saberes, tradiciones y formas de organización. Con procesos de educación integral en las comunidades que les amplíen su acceso a la cultura, la ciencia y la tecnología; educación profesional que mejore sus perspectivas de desarrollo; capacitación y asistencia técnica que mejore los procesos productivos y calidad de sus bienes; y capacitación para la organización que eleve la capacidad de gestión de las comunidades. El Estado deberá respetar el que hacer educativo de los pueblos indígenas dentro de su propio espacio cultural. La educación que imparta el Estado debe ser intercultural. Se impulsará la integración de redes educativas regionales que ofrezcan a las comunidades la posibilidad de acceder a los distintos niveles de educación. (Presidencia de la República, 1996).

Se trata, entonces, de aumentar la presencia de los indígenas en todos los niveles educativos, incluido el de la educación superior. La meta sexenal (2001-2006) consistió en triplicar su presencia en este nivel educativo. Nunca sabremos cuánto pudimos acercarnos a esa meta, pues aún no lo-gramos que se considere el dato de pertenencia o no a un grupo indígena de quienes se inscriben en las instituciones de educación superior, ni de que se realice, como propusimos, un censo de los ahí matriculados.

A pesar de lo anterior, una de las vías³⁴ para lograr este incremento era justamente el establecimiento de universidades interculturales en zonas densamente indígenas.

b) Las Universidades Interculturales

Se partió del convencimiento de que no podía tratarse de armar *un* modelo educativo. México es diverso y multicultural, y es necesario responder a dicha diversidad con la flexibilidad necesaria para dar cabida a las diferentes expresiones culturales, necesidades y aspiraciones de los pueblos indígenas y grupos regionales a los que estas instituciones pretendían beneficiar.

Sin embargo, sí se consideró necesario delinear un conjunto de principios que, a nuestro parecer, deberían ser apropiados por cualquier universidad intercultural que se creara. Se trata de principios muy generales, pero que reflejan una filosofía que pretende interpretar y dar respuesta a las demandas indígenas ya mencionadas.

Estos principios son los siguientes (Casillas y Santini, 2006):

1. Las universidades son **interculturales**. Esto obedece a varias razones:
 - a) Aunque son privilegiadamente para indígenas, no son exclusivamente para indígenas. Las políticas anteriores que han segregado

³⁴ Las otras dos vías son, como ya indicábamos, el Programa Nacional de Becas, de la Secretaría de Educación Pública, y el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas, de la Fundación Ford y la ANUIES (ANUIES, 2006).

la atención educativa a los indígenas, nos parece, han tenido el efecto de generar tanto culturas como estándares diferenciados que han afectado negativamente la calidad del servicio. Así, las universidades interculturales están abiertas a todos. De hecho, alrededor del un 20% de la matrícula en estas instituciones es meso- tiza.

- b) Las universidades son sitios en los que, por definición, se da el diálogo entre las culturas del universo. En ese diálogo, sin embargo, no han estado presentes las culturas indígenas. En estas instituciones se pretende que las culturas indígenas formen parte explícita, y desde planos de igualdad. Esto mismo aplica a las lenguas indígenas, que deberán encontrar en estas universidades espacio para la investigación sobre ellas, para su enseñanza, para su expresión y para su fortalecimiento. Desde esta perspectiva, las universidades deben ser todas bilingües o plurilingües, y el aprendizaje de una lengua indígena es obligatorio para todos los alumnos.
 - c) Las universidades son lugares privilegiados a partir de los cuales el conocimiento ahí generado se difunde. Concebimos las universidades como instituciones a partir de las cuales se presenta el conocimiento ahí generado, una parte importante del mismo sobre la cultura y la lengua indígena, al resto del mundo.
 - d) Las universidades son sitios en los que se vive una convivencia intercultural. Ahí las diferentes culturas representadas encuentran un sitio de expresión. Existe un respeto fundamental y una valoración de la diversidad, y en ella todos, y la institución misma, aprenden del trato con los diversos. Esta filosofía de la convivencia intercultural se transmite desde la universidad a la región de referencia y, de ser posible, más allá de la misma.
2. La misión de las universidades interculturales es la de formar intelectuales y profesionales comprometidos con el desarrollo de sus pueblos y de sus regiones. Nos referimos, claro está, al desarrollo económico sustentable, al desarrollo social, al desarrollo cultural y lingüístico. Las universidades tienen una vocación regional y su quehacer está

orientado a que los egresados salgan queriendo y pudiendo quedarse en su región. Por eso, la oferta educativa se define en función de las necesidades y de las potencialidades de la región. Las carreras que se ofrecen en las universidades existentes son: lengua y cultura, comunicación intercultural, desarrollo regional sustentable, turismo alternativo, gestión y animación intercultural, y se ha avanzado en el desarrollo de las carreras de gestión y desarrollo municipal, economía de solidaridad, atención primaria a la salud con enfoque intercultural. En el entendido de que en estas regiones exigen pocos espacios en los que se dan mercados de trabajo convencionales, las universidades buscan formar egresados capaces de crearse sus propios nichos de empleo de manera tanto individual como colectiva.

3. Las universidades interculturales reconocen las características diferentes de los estudiantes indígenas. Saben que proceden de subsistemas educativos muy deficientes, y que incluso si no, han tenido mayores dificultades para su aprendizaje en las instituciones más regulares. Consideran que esto se debe no a dificultades de los sujetos, sino a inequidades estructurales en el sistema. Coincidén en afirmar que no se puede culpar a los sujetos por las deficiencias del sistema. Y por esa razón, no seleccionan por criterios académicos. Cuando hay necesidad de seleccionar alumnos (y sí la ha habido), se aplica un sistema de cuotas por género, etnias y regiones. Pero porque las universidades interculturales quieren ser instituciones de educación superior de buena calidad, han establecido un primer año universitario (no propedéutico) de formación básica que fundamentalmente trabaja el desarrollo de lenguajes (lengua propia, segunda lengua, tercera lengua, – con énfasis tanto en lectura de comprensión como en expresión escrita – matemáticas, computación) y de las habilidades superiores de pensamiento (capacidades de análisis, de síntesis, de razonamiento lógico, de pensamiento hipotético, de búsqueda de información, de aprendizaje por cuenta propia, de trabajo en equipo), esto último trabajado a través de las introducciones a las carreras existentes. La apuesta es a que en un año los estudiantes de estas universidades hayan desarrollado las habilidades necesarias para enfrentar con creatividad y criticidad los estudios universitarios a un buen nivel.

4. El modelo pedagógico tiene tres pilares fundamentales: la docencia, la investigación y la vinculación con la comunidad. El alumno aprende, desde el principio, a través de actividades relacionadas con estos tres pilares. Las universidades son de investigación porque tienen como cometido generar conocimientos sobre las lenguas, las culturas y las necesidades-características-potencialidades regionales. Todos los docentes de tiempo deben hacer investigación. Y en estas investigaciones deben involucrarse todos los alumnos. Las investigaciones no están separadas de los proyectos de vinculación comunitaria. Todos los maestros y los alumnos deben estar involucrados en algún proyecto de vinculación con la comunidad o comunidades de referencia de la universidad. Estos proyectos pueden ser de carácter económico, vinculados con el medio ambiente, cultural o educativo.
5. La vinculación con la comunidad además es orgánica. En el Consejo Directivo están representadas personalidades comunitarias, reconocidas y respetadas por la población y los pueblos indígenas de la región. Existe además un Consejo Social integrado por miembros de la comunidad que opera como un órgano vigilante de la forma como la universidad responde a las necesidades regionales, y proponente de formas mejores y mayores de lograrlo.
6. Las Universidades Interculturales deben ir avanzando hacia modelos curriculares flexibles y centrados en el alumno. Las tutorías individuales forman parte desde el inicio de los procesos universitarios. Son universidades que no deben tolerar la deserción de sus alumnos, al menos aquéllas que se dan por razones académicas, aunque con el tiempo y por la prevalencia de estas causas de deserción, también deben contar con mecanismos (cajas de ahorro) capaces de evitar la deserción por razones económicas.

Como indicábamos, en la actualidad son 9 universidades interculturales públicas y existe, además, una privada, de los jesuitas, que comparte también estos principios. Alrededor de 5,000 estudiantes, de los cuales un 80% es indígena, un 60% son mujeres, estudian las carreras de lengua y cultura, desarrollo regional sustentable, comunicación intercultural, turismo alternativo, gestión y animación intercultural.

Evidentemente, los procesos no están libres de problemas. La deserción es mucho más alta de la deseada, debido fundamentalmente a la precariedad de la demanda. Las becas del Programa Nacional de Becas para la Educación Superior no alcanzan a permitir enfrentar emergencias familiares. En ocasiones hay dificultades para conseguir profesores con el perfil deseado y en mantenerlos, sobre todo tratándose de las universidades ubicadas en las zonas más alejadas. A pesar de que la apuesta de estas universidades es a la calidad, no siempre ha sido posible asegurar los procesos, y sobre todo los apoyos, conducentes para lograr la deseada. Las exigencias del día a día no han permitido el dinamismo necesario de la oferta educativa, dada la complejidad del diseño curricular de carreras nuevas tales como atención primaria a la salud con enfoque intercultural, economía de solidaridad, obstetricia intercultural, diseño artesanal; y menos aún de programas de posgrado, tales como defensa del patrimonio indígena. No se han podido todavía establecer mecanismos que aseguren la permanencia de los egresados en la región, mediante convenios con instituciones de gobierno y de iniciativa privada, y mediante créditos para el autoempleo y el establecimiento de incubadoras de empresas en las Universidades. El apoyo oficial a estas universidades está presente pero no consolidado, y la batalla por los recursos necesarios para mantener y mejorar los niveles de calidad es continua. Las universidades interculturales son, por desgracia, fácil presa de intentos de manipulación política que en ocasiones no pueden ser suficientemente o exitosamente repelidos.

Con todo, en los cuatro años de su existencia, desde la fundación de la más antigua, se cuentan ya con importantes resultados: los alumnos indígenas recuperan el valor y el orgullo de su ser indígena, y los alumnos mestizos aprenden a valorar las culturas indígenas y a las personas que las representan; desarrollan las habilidades superiores necesarias para desempeñarse con criticidad y creatividad como alumnos universitarios, se vinculan de forma estrecha con las comunidades de la región en la que se encuentran. Los docentes se comprometen con el proyecto y se involucran en procesos formativos permanentes. El impacto de la presencia de la Universidad en las regiones se deja sentir de varias maneras. Las Universidades Interculturales han formado una red de apoyo mutuo que permitirá con el tiempo medidas conjuntas para asegurar la mejora conti-

nua de la calidad de la educación ofrecida. A partir de este año egresará la primera generación. Ellos nos podrán decir qué tanto las aspiraciones de formarlos para participar en el desarrollo regional realmente va siendo realidad. Desde ya, sin embargo, creo que podemos asegurar que estos alumnos y alumnas, así como las regiones de las que proceden y en las que han estudiado, no serán los mismos.

c) La interculturalización de las universidades convencionales.

Señalábamos al inicio de este apartado que éste constituyó un propósito explícito en la línea del logro de los objetivos propuestos en el cual se ha podido avanzar muy poco, no menos por lo difícil que resulta transformar las instituciones tradicionales, como lo muestran las evaluaciones realizadas, en México y en otros países, sobre el programa de la Fundación Ford “Caminos a la Educación Superior”. Por ello celebro verdaderamente la iniciativa de este evento que hoy nos convoca, justamente desde el seno de la universidad de mayor tradición en nuestro país anfitrión.

¿Por qué interculturalizar las universidades convencionales?

Hasta ahora se había pensado que la preocupación por la igualdad educativa correspondía solo a la educación básica, que por ser obligatoria debe tender hacia la inclusión y la equidad.

Sin embargo, la profundización de la democratización de las sociedades ha conducido a cuestionar este supuesto. Las instituciones de la sociedad deben ser capaces de representar, a su interior, a los diferentes sectores que componen dicha sociedad. Esto es cierto, pensamos, para las instituciones de la sociedad en general, pero de manera muy especial para las educativas. La equidad, en estas instituciones, no se puede manifestar de la misma manera que en educación básica, porque no se proponen cobertura universal. Sin embargo, sí deben preocuparse por la representación de los diferentes sectores sociales, no solamente, y quizás ni siquiera principalmente por el beneficio que ello representa para los que pertenecen a dichos sectores, sino de manera muy importante por lo que ello implica de enriquecimiento, por pluralidad, de la propia institución,

y por lo que significa de formación integral de todos sus alumnos, que difícilmente podrán desempeñarse con calidad en una sociedad plural si no aprenden a conocer y a valorar la diversidad.

En el caso de la población indígena hay un evidente problema de inclusión, que no solamente perjudica a los grupos indígenas, sino que a las instituciones universitarias las conduce a perderse de la riqueza de la diversidad cultural del país. Los esfuerzos por constituir universidades interculturales especialmente orientadas a las poblaciones indígenas, ubicadas en regiones densamente indígenas, es claramente un esfuerzo de inclusión. Pero también los programas que buscan abrir las puertas de las instituciones universitarias convencionales a poblaciones culturalmente diversas tienen mucho que enseñarnos en esta búsqueda por la inclusión.

Hay una evidente necesidad de formar cuadros profesionales indígenas. No haberlo hecho, o haberlo hecho aculturando a los indígenas – pidiéndoles y logrando que dejen atrás su cultura para abrazar la dominante – ha impedido que se trabaje profesionalmente para el desarrollo de las regiones indígenas desde su propia visión y aspiraciones.

La contribución de las universidades al desarrollo integral regional y nacional se convierte en criterio fundamental de la calidad de estas instituciones: la robustez social de su contribución a la solución de problemas y al propio desarrollo, a través de la formación de sus alumnos, la investigación y el desarrollo tecnológico que realizan, y de la vinculación que logran establecer con las comunidades, las regiones y el país en el que se encuentran – su desempeño social – se va convirtiendo en la base de los juicios sobre su valor y pertinencia. Ello supone servir a las poblaciones plurales y diversas que se encuentran en estas comunidades, regiones y país. Las universidades deben de ponerse al servicio de los proyectos de futuro de sus comunidades de referencia.

Hay también una necesidad urgente de sensibilizar a las poblaciones que ya están en las instituciones universitarias acerca de la diversidad que existe en nuestra sociedad. La diversidad enriquece, informa, educa, hace crecer. Es necesario conocerla y descubrirla para poder llegar a

valorarla y a apreciarla. Ello no puede conducir a otro sitio más que a enriquecer, por la diversidad, a la propia institución universitaria. Los intentos por volver a las poblaciones universitarias acogedoras de la diversidad son quizás los más difíciles, pero resultan indispensables.

Así, interculturalizar universidades se convierte en un objetivo estratégico.

¿Qué significa interculturalizar universidades convencionales?

1. Significa abrir las puertas a la población indígena. Sin embargo, si bien ello es fundamental, tiene tres existencias para asegurar su éxito:
 - a) Es necesario preparar la recepción de los indígenas en la universidad. Ello implica sensibilizar a la población universitaria – a los docentes, administrativos, alumnos – al valor de la diversidad. No hacerlo conduce a correr el riesgo de seguir provocando el ocultamiento del propio ser, y a la postre, el rechazo (la deserción) o la aculturación.
 - b) Se requiere facilitar su admisión. Ello implica necesariamente revisar y flexibilizar los procedimientos existentes que excluyen a las poblaciones que han sido educadas en los márgenes del sistema. Frente a la flexibilización de los mecanismos de admisión, es necesario obviamente incorporar mecanismos de nivelación para asegurar el éxito académico de estos estudiantes.
 - c) Evitar su deserción. Ello implica un conocimiento profundo de las características de esta población, junto con el establecimiento de procedimientos para evitar su deserción por motivos académicos (tutorías, grupos de referencia, centros interculturales, cursos remediales) y económicos (reconocer fragilidad de la demanda). Esto parece exigir, además de las becas de colegiatura y mantenimiento, la existencia de un fondo de ahorro que permita ofrecer créditos para enfrentar emergencias.

2. Significa diversificar también el profesorado, y enorgullecerse públicamente de ello.
3. Implica trabajar con los indígenas el conocimiento de su propia cultura y el orgullo de su pertenencia étnica y de su propia identidad. La experiencia indica que esto no es difícil, pues la necesidad de autovalorarse está presente en todo ser humano, y lo que lo impide es un mecanismo natural de sobrevivencia de la integralidad psicológica. Cuando los indígenas descubren que no es necesario ocultar lo que son, que no solamente son aceptados sino valorados desde su diferencia, su autoconcepto se transforma rápidamente. Para lograrlo hay que favorecer el uso de la lengua propia en la vida universitaria. Hay que enseñarla a los propios indígenas, que las más de las veces no saben escribirla, y ofrecer su enseñanza no solamente a los indígenas sino también en forma abierta. Supone también abrir múltiples espacios de expresión y difusión cultural y multiplicar los espacios para el diálogo intercultural, comenzando por el aula, lo que implica trabajar con los profesores, incluidos los de asignatura. Muy útil resulta abrir el espacio universitario a sus sabios y ancianos para permitir la entrada y el conocimiento, desde posiciones de igualdad, del conocimiento superior propio de los indígenas.
4. Supone comprometerse con una investigación que refleje la orientación intercultural de la universidad. Ello implica favorecer la investigación, con grupos mixtos, sobre realidad, cultura y lengua, y difusión a la comunidad más amplia del conocimiento generado. El desarrollo tecnológico realizado por las universidades debe orientarse también, entre otros propósitos, a la satisfacción de las necesidades de las comunidades indígenas.
5. Se hace necesario el establecimiento de mecanismos estables de vinculación comunitaria con comunidades indígenas. Puede intentar asegurarse una participación de las comunidades indígenas en alguno de los órganos de decisión o de consulta de las universidades, en los que puedan emitir sus opiniones y propuestas sobre proyectos de investigación e intervención que puedan ser acordados, aprobados, evaluados y revisados con las comunidades. Orientar el desarrollo

tecnológico hacia la satisfacción de necesidades de estas comunidades.

6. Hay que procurar la existencia de órganos colegiados mixtos, con indígenas y no indígenas, incluyendo a los alumnos ahí donde sea pertinente hacerlo.
7. No se trata sólo de formar profesionales indígenas que vuelvan a sus comunidades, pues como resultado de la formación de profesionales indígenas en diversos campos se espera también la interculturalización de la sociedad toda. No obstante, también conviene perseguir el retorno de los que así lo requieren, lo que supone desarrollar mecanismos de apoyo para el empleo y autoempleo, mediante la existencia de incubadoras de empresas, de acuerdos para créditos de capital de trabajo, y de asesoría calificada.

Todo esto es indudablemente novedoso en nuestros países. No sabemos bien cómo hacerlo ni conocemos los resultados virtuosos o perversos que puedan llegar a generar. Por eso, es esencial darle seguimiento evaluativo a los procesos, profundizar en nuestro conocimiento de la demanda, estar abiertos a la corrección de los mecanismos instaurados. Y conviene vincularse con otras experiencias similares, del país y de fuera, a fin de intercambiar experiencias, estrategias, logros y propuestas.

Asumir la interculturalidad implica adoptar un código ético enriquecido en las universidades, que releve el respeto a la diferencia y la valoración de la diversidad. Esta interculturalidad debe llegar a vivirse cotidianamente: el conocimiento del otro distinto (y el enriquecimiento de su cultura), su valoración y respeto – lo que idealmente debería conducir al trabajo en equipo y al apoyo mutuo –, y la vivencia de la riqueza que significa tener el privilegio de convivir con otros distintos.

Asumir la interculturalidad supone un compromiso renovado de las universidades con la igualdad educativa.

Asumir la interculturalidad apoya la capacidad de enfrentar la necesidad de la creación de conocimiento socialmente robusto.

Y asumir la interculturalidad significa renovar el compromiso de aporte a la solución de los problemas sociales, económicos y culturales del país.

7. Reflexiones finales

Chile y México son países multiculturales. Ambos son países que aspiran a profundizar su vida democrática. Un país multicultural que aspira a la democracia tiene que transitar de lo meramente multicultural – la coexistencia y convivencia de diferentes culturalmente – a lo intercultural – la relación basada en el respeto, desde posiciones de igualdad y mutuamente enriquecedora entre los miembros de las diferentes culturas y entre los distintos grupos culturales.

El papel de la educación en este proceso es fundamental. Esta agencia social es la única capaz de graduada y sistemáticamente perseguir el conocimiento, el respeto de y el aprecio por la diversidad en general, incluida la diversidad cultural, la propia y la ajena.

Y dentro de ello, el papel de las universidades es central. Está en ellas formar a los profesionales e intelectuales que operarán en la vida económica, social y familiar con enfoque y criterios interculturales. En ellas está propiciar un desarrollo nacional con equilibrio regional. En ellas está formar los cuadros, indígenas y no indígenas, capaces de contribuir a la construcción de un país intercultural, y por ello más justo y democrático.

Bibliografía

- Ahuja, R. y S. Schmelkes.
- 2004 Los aspirantes indígenas a la educación media superior. En Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), *Evaluación de la educación en México. Indicadores del EXANI-I.* (pp. 281-314). México: CENEVAL.
- ANUIES.
- 2000 *La educación superior en el siglo XXI.* México: ANUIES.
- ANUIES.
- 2006 *Programa de apoyo a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior. Memoria de experiencias 2001-2005.* México: ANUIES. Disponible en: <http://www.anuies.mx/c_nacional/html/pdf/PAEI2.pdf>. Consultado el 4 Abril de 2008.
- Casillas, L. y L. Santini.
- 2006 *Universidad intercultural: modelo educativo.* México: Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- 2006 *La calidad de la educación básica en México.* Informe Anual 2006. México: INEE. Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=1699&Itemid=733>. Consultado el 4 Abril de 2008. _
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- 2007 *El aprendizaje de tercero de primaria en México.* México: INEE. Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Publicaciones/Excale3roprimarioa/informe-excale2007fweb.pdf>. Consultado el 4 Abril de 2008.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación Básica (INEE).
- 2007 *Informe Anual 2007.*

Kúper, W. y L.E. López.

- 1999 La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina: Balance y Perspectivas. En *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 20, 17-86. Disponible en: <http://www.theunscrambled-web.com/link_in_frame.php?link=160>. Consultado el 4 Abril de 2008.

OCDE.

- 2006 *Análisis Temático de la Educación Terciaria. México: Nota de País.* París: OCDE.

Presidencia de la República.

- 1996 *Pronunciamiento Conjunto que el Gobierno Federal y el EZLN enviarán a las instancias de debate y decisión nacional. Anexo I de los Acuerdos de San Andrés.* Disponible en: <<http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/chiapas/docs/sanandres/pronuncia.html>>. Consultado el 4 Abril de 2008.

Rubio, J.

- 2006 *La Política Educativa y la Educación Superior en México. 1995-2006: Un Balance.* México: SEP y Fondo de Cultura Económica.

Schmelkes, S.

- 2006 Frente a la Pluralidad Cultural. En Cherem, S. (Coord.), *Examen Final: La Educación en México 2000-2006.* (Tomo II: *La Voz de los Expertos*). (pp. 161-175). México: CREFAL. DGE Equilibrista.

Schmelkes, S.

- 2008 *Universidades innovadoras, nueva demanda.* En prensa.

Secretaría de Educación Pública.

- 2001 *Programa Nacional de Educación 2001-2006.* México: SEP.

Soriano, R.

- 2004 *Interculturalismo: entre liberalismo y comunitarismo.* Córdoba, España: Almuzara.

Universidad e Interculturalidad en el Perú

Juan Ansion³⁵

Según la Ley General de Educación vigente, la interculturalidad es uno de los principios de la educación peruana. Sin embargo, lo avanzado en ese terreno se limita casi exclusivamente a la educación primaria en zonas rurales en las que prevalezca alguna lengua originaria. No existe ninguna política de interculturalidad para la educación secundaria ni para la educación superior.

Esto constituye un evidente obstáculo estructural para una política educativa orientada interculturalmente en la que la educación universitaria tiene un papel central. El presente texto³⁶ apunta, en ese sentido, a desarrollar algunas reflexiones orientadas a pensar en una política de educación intercultural en la universidad peruana. La experiencia compartida con los programas de acción afirmativa “Hatum Ñan” de las universidades nacionales de Cusco (UNSAAC) y Ayacucho (UNSCH) y las perspectivas que estos abren para otras universidades constituye un importante marco de referencia para ello.

1. Interculturalidad y pueblos indígenas. Algunas precisiones conceptuales

Antes de abordar el tema de la educación intercultural en el nivel universitario, es útil hacer algunas precisiones conceptuales.

³⁵ Dr. en Antropología y profesor principal de la Pontificia Universidad Católica del Perú, actualmente co-dirige RIDEI y el Proyecto *Hatum Ñam*.

³⁶ Una primera versión del texto ha sido publicada por el autor bajo el título “Educación superior e interculturalidad en el Perú. Apuntes preliminares”. En *Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, “Reflexiones sobre interculturalidad y equidad en la educación”, Fundación Equitas, Año 2009, n° 4, Santiago de Chile, pp. 17 – 30.

En América Latina, utilizamos frecuentemente el concepto de interculturalidad antes que el de multiculturalismo, generalmente preferido en los países anglosajones. Ambos conceptos designan una situación de diversidad cultural importante y la existencia de grupos provenientes de matrices culturales diferentes que tienen dificultades para lograr la convivencia. Pero mientras el término “multiculturalismo” pone el acento en la diversidad, el de “interculturalidad” se centra en las relaciones mutuas entre quienes son diferentes. Puede parecer una distinción puramente académica, pero tiene también implicancias prácticas para la acción. En el primer caso se tiende a pensar la pluralidad de un país desde la yuxtaposición de culturas más o menos estables entre las cuales se busca tolerancia mutua bajo una autoridad estatal que define el marco común. En el segundo, la pluralidad se ve de modo más complejo y dinámico ya que el énfasis está en los cambios producidos en cada una de las culturas en su interacción con las demás, lo que conduce a pensar la unidad como resultado de un encuentro asumido como riqueza en lugar de tensión entre la hegemonía de una de las partes y la necesaria tolerancia hacia los demás. Por ello, el multiculturalismo no llega a poner en cuestión seriamente la hegemonía de una cultura sobre las otras y busca más bien preservar el derecho a la existencia de las culturas subalternas en sus esferas privadas. La perspectiva intercultural, en cambio, insiste en los derechos de todas las culturas y en el tratamiento de su interacción en la esfera pública.

Ciertamente, esta distinción es muy gruesa y relativa, pues existe una multiculturalismo crítico que se acerca mucho a la perspectiva intercultural, mientras algunos proyectos interculturales terminan siendo asimilacionistas o tienden a recluir las culturas en guetos cerrados. En ese sentido, los debates dentro de la corriente multiculturalista pueden ser muy útiles, pero, por la razón indicada, creo más provechoso seguir hablando de interculturalidad.

El multiculturalismo, por otro lado, –por el sufijo “ismo” utilizado– se presenta como una postura filosófica, o como un proyecto político o ético, mientras no se suele utilizar un término equivalente, como el de “interculturalismo”, para designar en el mismo sentido un proyecto que ponga el énfasis en la construcción de una interacción constructiva entre

exponentes de culturas diferentes. Sylvia Schmelkes³⁷ ha sugerido, en ese sentido, recogiendo la distinción que se plantea también aquí más delante entre la interculturalidad de hecho y la que es proyecto, reservar para este último sentido el término de interculturalismo. Esta propuesta tiene sus pros y contras, pero, hasta el momento, esta sugerencia no ha sido retomada. Por ello, seguiremos hablando simplemente de interculturalidad, término en el que nos centramos ahora.

Una primera constatación es que el término interculturalidad está ahora muy difundido en el lenguaje común y, a la vez, que se utiliza en sentidos muy distintos. Así, es frecuente encontrarlo utilizado para hablar de un proceso de asimilación de la cultura subordinada a la cultura hegemónica. En el Perú, por ejemplo, se escucha a veces de parte de funcionarios o de profesores la idea de que es bueno que los niños andinos reciban una educación intercultural (y, además, bilingüe), porque es una manera más eficiente para que aprendan el castellano. Se trata entonces de una manera sofisticada de buscar la incorporación a un cuerpo lingüístico y cultural cuya preeminencia no está nunca en cuestión. Se utiliza, en ese caso, en un sentido asimilacionista, haciendo con la cultura lo que también se suele hacer con la lengua cuando se propone una educación bilingüe para facilitar la castellanización sin buscar simultáneamente el desarrollo de ambas lenguas.

En sentido contrario, los andinos utilizan a veces el término como un sinónimo de identidad. Ser intercultural sería, en ese sentido, defender la propia cultura e identidad. Esta interpretación resulta, al parecer, de la apropiación de un vocablo que proviene del mundo externo (mediante promotores de ONGs, funcionarios o técnicos del Estado o profesores) y que como tal se considera que puede ser útil en la relación con ese mundo (que es el mundo de la cultura oficial y del poder). Sin embargo, de este vocablo solo se retiene los aspectos referidos a la identidad cultural, tal vez porque cuando se trabaja en perspectiva intercultural es indispensable recoger y poner en evidencia aspectos relevantes de la cultura subalternizada, pero este es sólo un primer paso en proceso intercultural que busca, desde ahí, trabajar sobre la relación entre las culturas.

³⁷ Schmelkes (2008).

En otra interpretación, el término “intercultural” parece a veces inadecuado porque se considera que el diálogo entre culturas no es posible mientras las relaciones entre ellas sigan siendo desiguales, y que exista dominación de una sobre otras. La interculturalidad se percibe entonces como un instrumento de engaño y manipulación al servicio de los poderosos. Esta es una visión crítica de la concepción asimilacionista, pero que en términos prácticos conduce a la búsqueda de un repliegue en la propia cultura, con la ilusión de que algún día ella tendrá la fuerza suficiente para relacionarse en términos igualitarios con la cultura dominante. En ese sentido, algunos hablan del trabajo intracultural como previo al trabajo intercultural.

En esta misma línea de rechazo al término están también quienes creen que el término debe desecharse por ser “culturalista”. Esta crítica parece inspirada en la intuición de la posibilidad del asimilacionismo, pero se equivoca al creer que el hablar de interculturalidad supone ignorar las condiciones materiales, políticas y sociales, y, en general, los conflictos vinculados a los procesos culturales. En ciencias sociales se habla constantemente de cultura sin que esto signifique que se crea que la cultura lo explica todo.

Todo ello nos muestra cuán distintos pueden ser los significados atribuidos al término. De ahí surgen muchos malentendidos y es frecuente la sensación de que nadie sabe lo que significa el término que debería entonces ser abandonado. El problema es que, hasta el momento, no hemos encontrado un término alternativo mejor. Intentemos, entonces, una vez más, hacer las precisiones necesarias y definir ahora la interculturalidad en términos positivos. Como se dijo más arriba, la interculturalidad puede definirse bien como situación de hecho que se refiere a las relaciones entre culturas o bien como proyecto que apunta al establecimiento de relaciones de intercambio en condiciones de igualdad entre quienes provienen de ámbitos culturales diferentes. El segundo sentido es el más común dentro del mundo profesional, sobre todo para quienes trabajan en educación o en salud. Pero el primer sentido es muy importante y es, a mi entender, un punto de partida necesario para la cabal comprensión de las posibilidades de cualquier proyecto.

En efecto, vista desde las ciencias sociales, la interculturalidad es, en primer lugar, una situación observable. El concepto se refiere al *tipo de relaciones que se dan entre personas y grupos de orígenes culturales diversos que, por razones de encuentros históricos, se ven llevados a relacionarse con cierta frecuencia e intensidad en la vida cotidiana. Estas relaciones son frecuentemente marcadas por el conflicto, la incomprensión, el desprecio mutuo, y, particularmente, por la hegemonía de un grupo sobre los demás a quienes busca –y a menudo logra– imponer sus propios hábitos culturales como si fueran los únicos valederos.*

Al hablar de relaciones relativamente frecuentes e intensas, buscamos reservar el uso del concepto para designar influencias culturales entre gente cercana, que se codea en lo cotidiano. Aunque todos los pueblos y grupos humanos han tenido y tienen influencias de otros pueblos o grupos, por lo que cualquier cultura es el producto de influencias diversas, la situación de interculturalidad aparece así como más específica, pues no siempre las influencias derivan de relaciones cotidianas frecuentes e intensas.

En las relaciones interculturales que se puedan observar como situaciones de hecho, las influencias más fuertes y más visibles tienden a ser las que van desde la cultura hegemonía hacia las otras culturas. Son las más reconocidas por todos y, en general, los miembros de grupos subalternos buscan apropiarse de muchos aspectos de esa cultura. Pero esto no significa que no haya influencias en el otro sentido y este punto es clave para la comprensión de las relaciones: la cultura hegemonía también se ve influenciada por muchos aspectos de las culturas subalternas. En el caso del Perú, por ejemplo, el hecho de que los niños de familias acomodadas de Lima sean criados por mujeres andinas, muchas veces de origen campesino, nos sugiere que ellos incorporarán mucho de la cultura andina. Pero, al no ser ésta prestigiosa, estas adquisiciones se suelen ocultar y desconocer. El racismo solapado puede ser una de las consecuencias de este ocultamiento, pues es una manera de distanciarse de algo que uno tiene adentro sin asumirlo como propio.

Un proyecto de interculturalidad apunta a lograr relaciones interculturales más equitativas, de aceptación y reconocimiento mutuos y, sobre todo, de práctica consciente del intercambio de formas de actuar, de sentir o de

conocer. Es decir supone desarrollar las relaciones de interaprendizaje. Para tener éxito, semejante proyecto requiere partir de la situación real, esto es de la interculturalidad existente de hecho, con todos sus conflictos y con sus influencias mutuas, con el prestigio o desprecio hacia las expresiones culturales que se intercambian, y con las supervaloraciones y los ocultamientos respectivos.

Es útil también diferenciar claramente la cultura de la identidad en contra de una fuerte tendencia a confundirlas. La cultura se refiere a lo internalizado socialmente, independientemente de la voluntad y de la conciencia de las personas. La identidad, en cambio, supone elección de una referencia cultural, tanto por oposición a expresiones culturales que se rechazan como por afirmación de las que se prefieren. Entre las múltiples influencias que nos han formado, elegimos símbolos que nos unen con algunos a la vez que nos oponen a otros.

Desde luego, existe una estrecha relación entre cultura e identidad, pero el confundirlas constituye un obstáculo para pensar en las condiciones de la construcción social y política de las identidades. Quienes las crean afirman su voluntad de definir libremente a qué influencias culturales recibidas desean poner énfasis y cuáles prefieren ignorar o darles un menor peso. Pero con este tipo de afirmaciones no desaparecen las influencias no reconocidas o abiertamente negadas. La tensión entre las influencias culturales recibidas en la propia socialización (y que pueden provenir de varias matrices culturales), y las decisiones sobre los rasgos y marcas culturales a los que se decide adherir, aparece así como central en la creación de identidades. La pertenencia étnica sería, en ese sentido, el producto de una articulación en tensión entre una herencia social y cultural y una identidad construida por decisión política. Y el debate queda abierto, en cada caso, para definir cuáles son los rasgos de la socialización que son necesarios para la pertenencia. Así sucede, por ejemplo, con personas que ya no hablan la lengua ancestral de sus padres o de sus abuelos aunque reivindiquen la identidad cultural con ellos. Y cuando un “indígena” se considera “mestizo” por el hecho de haberse trasladado del campo a la ciudad, esto no significa que de un día para otro haya cambiado su cultura, pero sí, seguramente, que está poniendo en tela de juicio su antigua identidad.

2. Educación e interculturalidad en el contexto peruano

La sociedad peruana sigue debatiéndose con el trauma de sus orígenes: el antiguo mundo indígena fue conquistado, diezmado por las enfermedades y sometido a la fuerza por una estructura colonial que ignoró su diversidad reducida bajo el término de “indio”. Hacía así abstracción de la realidad de sociedades que, desde épocas antiguas, fueron de una gran complejidad en su diversidad multicultural con influencias interculturales múltiples.

Habían desarrollado culturas fuertemente jerarquizadas, pero que también cultivaban el manejo de la diversidad en todos sus aspectos. Para ellas, el “otro” no tenía que ser asimilado sino colocado como complementario en su diferencia. El manejo equilibrado de la diversidad fue la clave del éxito de la civilización andina. En la agricultura y la ganadería, estas sociedades se desarrollaron comprendiendo las ventajas de sacar un provecho adecuado de cada nicho ecológico. Del mismo modo, la organización social se desarrolló en el intercambio recíproco entre grupos humanos que buscaron mantener sus diferencias a la vez que encontrar formas de articularse entre ellos para la necesaria convivencia.

La situación colonial, como es bien conocido, rompió los sofisticados pero frágiles equilibrios conseguidos en la organización de la naturaleza y de la sociedad. Y, por encima de las antiguas diferencias, creó una ruptura étnica y social profunda entre indios y españoles, ruptura que no ha terminado de resolverse. Expresión actual de ella es un racismo solapado, no confeso pero muy real y persistente. Como nadie quiere ser discriminado por las marcas de sus orígenes, en el Perú nadie se reconoce “indígena”, sino, eventualmente “mestizo”. Pareciera que el “indígena” se volviera “mestizo” por el mero hecho de desplazarse del campo a la ciudad.

En ese contexto, la educación representa un intento del Estado por unificar un país muy diverso bajo la hegemonía de una cultura heredada del periodo colonial. Pero, desde el punto de vista indígena, la educación es también una reivindicación y aparece como un camino posible en busca del reconocimiento. El proceso es ambiguo, porque, por un lado, esta antigua reivindicación, que tiene sus raíces en el periodo colonial, es una

forma para un pueblo sojuzgado de apropiarse de un instrumento del poder colonial: el castellano y la escritura. Pero, por otro lado, esta apropiación se da en condiciones que favorecen el abandono de la propia lengua y de la propia cultura.

En esta perspectiva, la Educación Intercultural Bilingüe aparece como una posibilidad para que esa apropiación no signifique la pérdida de la cultura propia ni de la lengua. Es una posibilidad y no una garantía de que tal cosa suceda, porque la ambigüedad sigue existiendo, sobre todo, porque la interculturalidad puede entenderse, dentro del parámetro colonial, como mera asimilación del indígena a una cultura nacional hegemónica y homogeneizada.

En el Perú, recién en la segunda mitad del siglo XX –y en particular con el impulso de la Reforma de la Educación de 1972 bajo el gobierno militar del general Juan Velasco Alvarado– se desarrollan experiencias piloto en Educación Bilingüe, luego convertida en Educación Bilingüe Intercultural y, posteriormente, en Educación Intercultural Bilingüe (EIB). En la Amazonía los antecedentes son el trabajo del Instituto Lingüístico de Verano, motivado por su deseo de traducir la Biblia a los idiomas amazónicos, pero el impulso central fue dado por el programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) del Instituto Superior Pedagógico de Loreto, con un trabajo muy importante de formación de maestros indígenas para una educación que partiera de la propia cultura. Y en los Andes los trabajos pioneros y experimentales que dieron impulso a la EIB fueron el del Centro de Investigación en Lingüística Aplicada (CILA) de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, con su trabajo en Ayacucho, así como el programa promovido por la cooperación técnica alemana (GTZ) en Puno. Desde entonces, la EIB ha ido ganando nuevos adeptos y diversos programas se han ido desarrollando a lo largo del país, especialmente por iniciativa de ONGs o de otras asociaciones de la sociedad civil.

Dentro del sistema nacional, la EIB ha tenido que seguir peleando su espacio con suertes diversas según los gobiernos. Actualmente, sigue siendo una modalidad particular para niños de educación primaria de zonas rurales en las que predomina una lengua indígena.

Pese a las incomprensiones y a los muchos obstáculos, se observan avances importantes. Así, la actual Ley General de Educación N° 28044, en su artículo 20°, consagra la vigencia de la Educación Bilingüe Intercultural en todo el sistema y afirma la obligación de los docentes de dominar la lengua originaria de su zona, además del castellano, y asegura la participación de los miembros de los pueblos indígenas en la formulación y ejecución de programas de educación. Asimismo, en su artículo 7°, establece la interculturalidad como uno de los principios en los que se sustenta la educación peruana en general, principio que es válido para todos y no sólo para los pueblos indígenas.

En la formación docente han empezado a darse esfuerzos importantes en algunos Institutos Superiores Pedagógicos. Pese a ello, al quedar restringida a la educación primaria y rural, la EIB corre el riesgo de seguir siendo una manera sofisticada de permitir el tránsito de los niños al castellano, viéndose restringida la posibilidad del desarrollo pleno de las personas dentro de su propia lengua. Un informe de Defensoría del Pueblo de julio de 2011³⁸ critica duramente la política de EIB que no respeta los derechos educativos de los pueblos indígenas. Uno de los aspectos nefastos más notorios de esa política fue el insistir en la exigencia de la obtención de la nota 14 (sobre 20) como mínimo para el ingreso a los Institutos Superiores Pedagógicos. Esta medida –que parece encaminada a reclutar a los mejores alumnos potenciales– ha tenido como resultado la baja catastrófica de ingresos de los estudiantes indígenas (u originarios, como muchos prefieren actualmente autodenominarse), en especial porque las pruebas se hacen en Lima sin tomar en cuenta la diversidad regional y cultural. La consecuencia es que ha estado desapareciendo la formación en la EIB. Se sabe que el nuevo gobierno de Ollanta Humala apunta a revertir esta situación.

En ese contexto de políticas estatales como las que critica la Defensoría del Pueblo, se mantuvo, sin embargo, un grupo muy activo en este campo, aunque no asentado básicamente en universidades, sino sobre todo en otras instituciones de la sociedad civil, tales como algunas Or-

³⁸ Perú. Defensoría del Pueblo (2005)

ganizaciones No Gubernamentales. De modo general, la comunidad académica en el Perú ha sido durante mucho tiempo poco receptiva a la propuesta de EIB, aunque recientemente se han notado cambios interesantes al respecto. Entre otras cosas, ha sido importante que el Informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación haya mostrado al país que la población indígena ha sido la principal víctima de la violencia política de las décadas de 1980 y 1990 (un solo dato basta para evidenciarlo: más del 75% de las víctimas mortales debidas al conflicto eran quechua hablantes).

¿Por qué los formadores de opinión en el Perú han mostrado generalmente poco interés por el desarrollo de políticas interculturales? Una clave para comprender esto podría ser la ruptura social y cultural que se sigue manteniendo entre la costa y la sierra y, en particular, entre el mundo de las universidades más importantes y exitosas, y el mundo indígena. El indigenismo de los años 20, que movió a muchos intelectuales de la época, perdió luego su fuerza al no lograr enraizarse profundamente en la comunidad de intelectuales peruanos. Los herederos de la vieja oligarquía –todavía muy presentes en los medios de comunicación– no tienen desde luego ningún interés en este tipo de propuesta y han sido más bien los abanderados de una modernización neoliberal. Pero en otros predios ideológicos tampoco llegó a calar la propuesta de la EIB. La objeción de siempre es la siguiente: ¿para qué les sirve? Y se suele repetir que no hay nada escrito en quechua (lo que es falso, aunque sí es cierto que hay pocas ediciones masivas). Aquí influye fuertemente una idea de la modernidad como proceso uniformizador, que se expresó muchas veces también en medios de izquierda en la década de 1970 con la idea de que la desaparición de las “formas precapitalistas de producción” era un requisito para el desarrollo.

Pero el problema no viene de los intelectuales. A diferencia de Bolivia o de Ecuador, en el Perú no ha surgido un movimiento indígena fuerte, sobre todo en la sierra andina. Las razones de esta situación son complejas y no es éste el lugar para analizarlas. De cualquier forma, una consecuencia de ello es que, por ejemplo, es muy difícil encontrar a un buen profesor de quechua para personas que no lo hablan desde la niñez. Y es que tampoco hay mucha demanda de este tipo de profesores porque son

muy pocos los que consideran útil el esfuerzo. Tampoco es fácil encontrar a un buen intérprete o traductora, especialidades que no existen en la educación superior aplicadas a las lenguas originarias.

Sin embargo, hay también muchos avances interesantes. Los gobiernos municipales y los regionales están abriendo nuevas posibilidades como lo muestran ordenanzas dadas en el sur andino. Como un ejemplo, entre otros, se puede citar una ordenanza de la alcaldía de Abancay dada en 2008 “que prohíbe la discriminación en todos sus ámbitos” y que, en relación con la lengua, establece lo siguiente:

En todas las dependencias de La Municipalidad Provincial, se contará con personal que hable el idioma quechua. Paulatinamente, se promoverá que éste sea un requisito para ser contratado y que los funcionarios y servidores públicos que o hablen este idioma puedan aprenderlo. (Municipalidad Provincial de Abancay, Ordenanza Municipal N ° 002-2008-A-MPA, Art. 3°, c)

La región es mayoritariamente de habla quechua y la ordenanza está en sintonía con el Proyecto Educativo Regional que ha establecido como objetivo la generalización del quechua en todo el sistema educativo. De ese modo, de cumplirse con esta ordenanza a la vez que con el Proyecto Educativo Regional, se irá avanzando con seguridad hacia un mayor uso del quechua en las instituciones públicas y se irán formando los docentes necesarios para el desarrollo del aprendizaje del idioma, tanto para quienes no lo aprendieron en su casa, como para los hablantes mismos que tendrán así la posibilidad de perfeccionar su competencia en su idioma materno.

3. Acción afirmativa en universidades públicas: el Hatun Ñan

En dos universidades públicas de los Andes, en Cusco (la Universidad Nacional San Antonio Abad – UNSAAC) y en Ayacucho (la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga – UNSCH), se está llevando a cabo un programa de acción afirmativa, el Hatun Ñan (el Gran Camino),

programa auspiciado por la Fundación Ford. Se trata de un programa compensatorio que da un apoyo especial a estudiantes indígenas que ingresaron a estas universidades.

Como queda claro por su origen, el programa viene desde afuera, por iniciativa de una fundación interesada en acciones afirmativas con pueblos indígenas. Pero aquí surge un primer problema: nadie en Cusco ni Ayacucho pensaba en los estudiantes en términos de indígenas o no indígenas, con la excepción de un grupo muy pequeño de estudiantes amazónicos que tienen un ingreso diferenciado a la universidad (y que tienen también muchas más dificultades de rendimiento que los demás). La razón es que en la sierra nadie se considera indígena, ya que este término es considerado un insulto (en parte porque los asimila a los “indígenas” de la selva considerados “salvajes”, y también porque se cree que “indígena” viene de “indio”, término aún más peyorativo).

Los responsables del proyecto tuvieron entonces que inventar una forma operativa para distinguir cuáles serían los estudiantes aptos a ser beneficiarios del programa. Las características principales fueron la lengua quechua como lengua materna y el hecho de provenir del medio rural campesino. Naturalmente estos dos criterios plantean muchos problemas. ¿Alguien que ya no conoce la lengua originaria pierde por ese hecho su pertenencia étnica? Los vascos dirían que no (recordemos la distinción hecha arriba entre cultura e identidad).

Por otro lado: ¿un indígena se vuelve no indígena (y probablemente “mestizo”) al pasar a residir en la ciudad? Se nota que hay una confusión entre pertenencia étnica y pertenencia a un sector social. Esta confusión es consecuencia en el Perú de que las diferencias étnicas no son asumidas como tales y permanecen ocultas pese a que están constantemente presentes en las relaciones interculturales cotidianas para afirmar las diferencias con el objeto de discriminar a las personas. Pese a la confusión, está claro que la definición operativa logra ubicar a un grupo que no sólo tiene bajos recursos, sino que también es culturalmente quechua, andino, indígena (cualquiera sea la categoría elegida para designar la pertenencia étnica).

El contexto social urbano, en ambos casos, es de fuerte discriminación hacia quienes tienen marcas de ser indígenas u originarios.³⁹ Y los docentes de la universidad, con sus autoridades no escapan en principio a los prejuicios comunes en el ambiente, más aún cuando, como lo hemos visto, la comunidad académica en el Perú no les ayuda a analizar mejor la situación.

Existen entonces muchas condiciones para que el programa sea percibido como un programa de apoyo a la inserción en mejores condiciones de jóvenes campesinos pobres y no de jóvenes quechua. La diferencia es importante, porque, si el programa es para pobres, se considerará que deben ser asimilados a la universidad ya existente, buscándose que se adapten mejor a ella para que “recuperen” lo que no pudieron aprender en la secundaria. En cambio, si el programa es para jóvenes quechua, el programa puede introducir un elemento de fuerte contradicción en la universidad al cuestionar su carácter culturalmente unilateral. Vale decir que un programa de acción afirmativa como el Hatun Ñan, al poner el acento en el carácter culturalmente diferenciado de un conjunto de estudiantes, invita a la universidad a diversificar su manera de enfocar el conocimiento y la manera de educar. Introduce así una pequeña cuña en una institución que, en principio, no acepta lecciones de nadie, menos aún si vienen de un mundo – el indígena – que, para el mundo oficial, sigue representando la “incultura” y la “ignorancia”.

Así, este programa encierra en sí mismo una tensión rica en posibilidades: es un canal de asimilación, pero también es una posible cuña para el cambio del sistema en el más largo plazo.

4. Universalidad e interculturalidad en la universidad

La cuña introducida por un programa de acción afirmativa orientado a favorecer a los estudiantes indígenas no es de ningún modo una cuña

³⁹ La nueva Ley de Consulta orientada a la aplicación del Convenio 169 de la OIT añade el término originario al de indígena, lo que facilitará enormemente la autoidentificación.

destructora, sino más bien puede ser una cuña salvadora. En efecto, universidades públicas de provincia en el Perú tienen pocas posibilidades de ser reconocidas como universidades serias en el mundo globalizado. Ellas tienen, sin embargo, la posibilidad de renovarse si son capaces de descubrir dónde están sus ventajas comparativas. Aquí se les abre un camino importante (precisamente, su “hatun ñan”, su gran camino) si son capaces de conectarse con la herencia cultural de la región.

La crisis de muchas instituciones, y de la sociedad misma, en el mundo actual, abre también oportunidades. Las soluciones que antes funcionaban encuentran hoy sus límites y es necesario buscar nuevas pistas de desarrollo. En ese contexto, que es el del nuevo siglo, las experiencias de pueblos diversos que han mantenido formas diferentes de relacionarse con el mundo ya no son importantes solamente para ellos mismos, sino son parte de las experiencias de la especie humana, ya que muestran que son posibles otras formas de organizar la sociedad humana y su relación con la naturaleza. Y, precisamente, las universidades de las que hablamos se encuentran en medio de grupos humanos que todavía se han socializado dentro de patrones sociales, culturales y tecnológicos que responden a un paradigma diferente al que actualmente predomina, paradigma que se podría denominar como el del manejo equilibrado de la diversidad en contraposición con aquel que busca la homogeneidad. También es el paradigma de una relación de reciprocidad entre los seres de la naturaleza, relación en la que el ser humano no agrede para transformar sólo en beneficio suyo, sino busca una reciprocidad respetuosa.

Así, la fortaleza potencial de estas universidades está en el recoger, articular, sistematizar, y discutir las maneras de actuar y de ser de los pueblos de su región para construir conocimiento desde ahí. Todos los campos del saber pueden abrirse de ese modo. Para señalar los ejemplos más evidentes, mucho tienen que aprender así disciplinas como la agronomía de los agricultores o la medicina y la psicología de los curanderos. No hay, en realidad, disciplina que no se pueda beneficiar de esta relación estrecha con culturas que se han desarrollado sobre bases diferentes y que, por ello mismo, ofrecen pistas nuevas y frescas para salir de atolladeros.

De ese modo, se abren caminos de renovación que provienen de donde muchos no lo esperan: de los recursos culturales de quienes siguen siendo menospreciados pese a ser los representantes de antiguas culturas. Pero, si estas universidades se abren a la investigación en serio – no folclorizada – de estas culturas y de su producción tecnológica, tienen nuevas posibilidades de articularse en el mundo global en el que tendrían mucho que decir. Y, simultáneamente, los estudiantes de origen indígena tendrían ventajas sobre los demás al encontrarse más vinculados con estas culturas de las que se han alimentado.

No se trata de volver al pasado, sino de recoger del pasado lo que sirve para la actualidad y para el futuro, en conexión con los conocimientos actuales en todos los campos. Es decir, se trata de volverse partícipe de un proceso general, mundial, de investigación y de desarrollo que articule de nuevas maneras las fuentes culturales diversas que se puedan conocer en el mundo. No se trata de volver a los particularismos, sino de desarrollar una nueva forma de universalismo, siempre abierto y crítico, basado en el enriquecimiento mutuo desde todos los horizontes culturales posibles. Se trata, en suma, de insertarse en un proceso, ya en curso, de construcción de lo universal mediante el diálogo intercultural. La “universitas” ha dejado de ser universal al ser demasiado occidental. En el proceso del que se habla, ella vuelve a encontrarse con su tradición de búsqueda de lo universal, pero pensado de otro modo.

Esto es así porque la cultura no siempre tiene desarrollos lineales. En muchos campos se ven pistas truncas y se intenta recorrer nuevos caminos. Las antiguas culturas del mundo nos ofrecen posibilidades de nuevos inicios. Lo “universal” de la universidad no puede ser herencia de una sola fuente cultural y de hecho nunca lo ha sido.

En este proceso, las sociedades andinas tienen una ventaja especial. Lograron una agricultura exitosa en tierras muy difíciles porque supieron manejar muy eficientemente la diversidad. Esta es precisamente una de las habilidades que el mundo actual requiere con mayor urgencia, tanto para manejar los recursos del planeta como para organizar sociedades cada vez más multiculturales e interculturales. Nuevamente, no se trata de reproducir de manera idéntica las soluciones inventadas en el pasado

por las sociedades andinas; sin embargo, su estudio profundo generaría sin duda aportes importantes para todos.

La posibilidad de insertarse en este proceso está abierta, pero para ello tendrán también que vencerse obstáculos importantes. Los prejuicios discriminadores no son fáciles de vencer y quienes pertenecen a una universidad andina están sometidos al ambiente cultural de la ciudad. Se requiere aquí un trabajo consciente para combatir todas las formas de racismo, especialmente en sus formas ocultas, no reconocidas, y ésta debería ser una prioridad de política.

También están los intereses creados, sean éstos personales o institucionales. No son fáciles de romper. Un análisis de las ventajas de una inserción nueva en el mundo académico internacional puede ser aquí una herramienta importante. De manera general, es difícil asumir un paradigma nuevo y cambiar las mentes. Muchas de ellas siguen aferrándose al pasado. Pero los límites de la situación actual de una universidad pública enclavada en los Andes también invitan a arriesgar nuevas rutas. Y la presión de estudiantes que siguen imbuidos de su propia cultura constituye también un factor de peso. Así, en el caso andino, son muchas las posibilidades de desarrollo de universidades interculturales que investiguen en serio desde diferentes fuentes culturales. El hacerlo así favorecerá a los estudiantes indígenas u originarios y a sus pueblos a la vez que a nuestras universidades, y constituirá un aporte valioso a la producción del conocimiento en el mundo actual.

Bibliografía

- Ansion, J.
- 1989 *La escuela en la comunidad campesina*. Lima: FAO-COTESU-Ministerio de Agricultura.
- Ansion, J.
- 1992 *La escuela en tiempos de guerra. Una mirada a la educación desde la crisis y la violencia*. Lima: TAREA-CEAPAZ-IPEDH.
- Ansion, J.
- 1994a Transformaciones culturales en la sociedad rural: el paradigma indigenista en cuestión. En: Dancourt, Oscar, *et al* (eds.), *Perú-El problema agrario en debate-SEPIA V*. Lima: SEPIA.
- Ansion, J.
- 1994b La interculturalidad como proyecto moderno. En *Páginas*, 129, pp. 9-16.
- Ansion, J.
- 1995 Del mito de la educación al proyecto educativo. En Portocarrero, G. y M. Valcárcel (eds.). *El Perú frente al siglo XXI*. (pp. 507-525). Lima: PUCP.
- Ansion, J.
- 2001 Los actores de la escuela: hacia un nuevo pacto educativo. En Plaza, O. (ed.), *Perú, actores y escenarios al inicio del nuevo milenio*. Lima: Fondo Editorial PUCP. pp. 279-297.
- Ansion, J.
- 2007 La interculturalidad y los desafíos de una nueva forma de ciudadanía. En Ansion, J. y F. Tubino (eds.), *Educar en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Lima: PUCP – Temuco: Universidad de la Frontera. pp. 37-62.

Defensoría del Pueblo.

- 2005 *Informe Defensorial N° 152: Aportes para una Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú.*

Godenzi, J. (comp.).

- 1996 *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía.* Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.

Heise, M. (ed.).

- 2001 *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud.* Lima: Ministerio de Educación (Programa FORTE-PE).

Kymlicka, W. (1996 *Ciudadanía multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías.* Barcelona: Paidós.

López, L.E.

- 1996a Donde el zapato aprieta: tendencias y desafíos de la educación bilingüe en el Perú. En *Revista Andina*, Año 14, n° 2, 295-384.

López, L.E.

- 1996b No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación. En Godenzi, J. (comp.), *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía.* Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.

Maalouf, A.

- 1999 *Identidades asesinas.* Madrid: Alianza Editorial.

Parekh, B.

- 2005 *Repensando el multiculturalismo. Diversidad cultural y teoría política.* Madrid: Ediciones Istmo.

- Pottier, B. et al.
1987 Lengua, nación y mundo andino. En *Allpachis*, n° 29-30.
- Ricard, X.
2005 *Vigencia de lo Andino en los albores del siglo XXI. Una mirada desde el Perú y Bolivia*. Cusco: CBC.
- Schmelkes, S.
2009 Multiculturalismo, Educación Intercultural y Universidades. En Silva Águila, M (comp.), *Nuestras Universidades y la Educación Intercultural*. (pp. 23-46). Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Touraine, A.
1997 *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Vigil, N. y R. Zariquiey (eds.).
2003 *Ciudadanías inconclusas. El ejercicio de los derechos en sociedades asimétricas*. Lima: GTZ-PUCP.
- Zúñiga, M. et al (eds.).
1991 *Educación bilingüe intercultural. Reflexiones y desafíos*. Lima: FOMCIENCIAS.
- Zúñiga, M. y J. Ansion.
1997 *Interculturalidad y educación en el Perú*. Lima: Foro Educativo.

Formación universitaria para el desarrollo humano abierto a la diversidad

Fidel Tubino⁴⁰

Introducción

En América Latina, la inclusión de estudiantes indígenas en la educación superior se ha hecho a partir de dos modalidades. La primera consiste en la creación de “universidades interculturales” y/o universidades indígenas en las que todos o la gran mayoría de sus estudiantes son de origen indígena, pues se hayan ubicadas en zonas de alta densidad indígena. La segunda consiste en intentar interculturalizar las universidades ya existentes desde acciones afirmativas de educación compensatoria para estudiantes de procedencia indígena.

Ambas estrategias hoy vigentes tienen aspectos positivos y negativos. El principal aspecto positivo de la primera estrategia es que tanto el diseño curricular como la oferta profesional se hayan adecuadas a las características culturales de los estudiantes. El principal aspecto positivo de la segunda estrategia es que se logra asegurar una formación profesional de calidad estándar a los estudiantes indígenas que logran culminar sus estudios. El principal aspecto negativo de la primera estrategia es justamente que no se logra asegurar calidad estándar en la preparación profesional de los estudiantes indígenas y genera instituciones que son como “islas étnicas” marginales al sistema oficial de educación superior. El aspecto negativo de la segunda estrategia es que no logra convertirse en una caja de resonancia que interpela a la institución universitaria sobre su carácter etnocéntrico para interculturalizar el tipo de formación que ofrece. Ambas

⁴⁰ Dr. en Filosofía y profesor principal de la PUCP. Actualmente dirige la RIDEI y el proyecto Hatum Ñam.

alternativas están aún en sus orígenes, tienen deficiencias que pueden ser superadas, por lo que consideramos que no es legítimo aún emitir un juicio definitivo acerca de ellas. Todo depende de lo que se haga o lo que se deje de hacer al interior de las universidades interculturales y de las acciones afirmativas para estudiantes indígenas en las universidades clásicas de América Latina.

Para poder avanzar – tanto en una estrategia como en otra – creo que es importante tener claridad sobre dos asuntos: primero, a dónde se quiere llegar y, segundo, qué se necesita cambiar. Sin una propuesta preliminar de diseño institucional de universidad abierta a la diversidad, y de formación universitaria intercultural a ser discutida y reajustada en la práctica es poco lo que se puede avanzar en medio de las resistencias que un proyecto de esta naturaleza despierta en los ambientes académicos universitarios. El presente trabajo pretende ser una contribución a este debate.

Para ello, en un primer momento, hago un esbozo sobre qué modelo de desarrollo considero que nuestros países necesitan frente a los retos que nos coloca la exclusión social y la diversidad cultural de nuestras sociedades latinoamericanas. En segundo lugar, intentaré esbozar las características preliminares más importantes del modelo de formación universitaria que el desarrollo con identidad demanda. En un tercer momento haré una diferencia entre la formación integral de corte universalista hoy vigente en nuestras universidades y la formación humanista intercultural. Ello me permitirá argumentar por qué la formación humanista del segundo tipo es la más apropiada para la educación universitaria de nuestras sociedades latinoamericanas e identificar las tareas pendientes en las universidades tradicionales ya existentes. Plantearlas, discutirlas, debatirlas entre profesores y estudiantes, e introducirlas en la agenda universitaria es el inicio de un proceso que ayudará a nuestras universidades a adecuarse culturalmente a las demandas del contexto y responder a las necesidades del desarrollo humano que nuestras sociedades demandan.

1. ¿Qué tipo de desarrollo necesitan nuestras sociedades?

El Desarrollo Humano, según Amartya Sen, consiste básicamente en la ampliación de las oportunidades de las personas para mejorar su calidad de vida, ejercer sus derechos, realizarse y ser felices, de acuerdo a las diversas maneras que tenemos los seres humanos de entender la felicidad. Sin embargo, no todas las concepciones de la felicidad ni todos los modelos de vida buena nos motivan a ejercer responsablemente nuestros derechos ciudadanos o nos impulsan a ser mejores como personas, es decir, a realizarnos humanamente. Por ello, antes de hablar de desarrollo social es importante reflexionar sobre qué entendemos por calidad de vida y qué estamos presuponiendo cuando hablamos de realización humana.

La realización humana la entienden Amartya Sen y Martha Nussbaum en términos básicamente aristotélicos, es decir, como ‘eudaimonía’, como ‘florecimiento humano’ y como la actualización permanente de las potencialidades valiosas de las personas. Amartya Sen habla de capacidades y funcionamientos en el mismo sentido en que Aristóteles habla de potencias y actos:

Aunque en el momento en que propuse este enfoque no me di cuenta sus relaciones aristotélicas, es interesante observar que la palabra griega “dunamin”, que Aristóteles empleó para tratar un aspecto del bien humano y a la que a veces se traduce como ‘potencialidad’, puede traducirse también como ‘capacidad para existir o actuar. (Sen 1996: 54)

En términos de Sen, el florecimiento humano no es otra cosa que el proceso mediante el cual vamos paulatinamente colocando en funcionamiento –de la manera más plena posible– aquellas capacidades que tenemos razones para valorar. Por ello, la formación humanista es básicamente la formación de capacidades valiosas y, dentro de ellas, de disposiciones éticas. Formar no es lo mismo que capacitar. Las personas nos capacitamos para aprender a usar herramientas de trabajo, para adquirir habilidades nuevas. La capacitación tiene un valor instrumental. No se propone la realización de las personas. La formación sí, tiene por ello un

valor intrínseco. La capacitación profesional es una parte de la formación humana, pero no la reemplaza. Esto es importante subrayarlo porque en la actualidad el modelo de educación vigente en nuestras universidades tiende a reducir la formación a la capacitación profesional descuidando de esta manera la importancia de la formación ética de los futuros ciudadanos y ciudadanas.

Un auténtico desarrollo social debe promover no sólo el crecimiento económico sino la equidad de oportunidades y la calidad de vida de la gente. ¿Y qué es calidad de vida? La propuesta de Sen, la cual comparto, es que “la calidad de vida debe evaluarse en términos de la capacidad para lograr funcionamientos valiosos” (Sen 1996: 56). Si la calidad de vida se mide por el grado de realización humana de las personas, entonces, a mayor actualización de capacidades, mayor calidad de vida. En clave aristotélica, habría que decir que la calidad de vida es directamente proporcional al nivel de florecimiento humano y felicidad de la gente.

Sin embargo, lo más común es identificar la calidad de vida con la obtención de bienes de consumo. Si bien es cierto que vivimos en contextos diferentes, la cultura de consumo se ha internacionalizado y atraviesa todos los estratos sociales. La hegemonía de la cultura del consumo en la cultura global atraviesa todas las culturas y es cada vez más dominante. Por “cultura del consumo” entendemos aquella que hace del consumo de bienes valorados socialmente el fin último de la convivencia y el criterio universal de la calidad de vida. Es una cultura que coloca la racionalidad instrumental por encima de la racionalidad comunicativa, que confunde los medios con los fines, y que genera un gran malestar fruto del eclipsamiento de los fines últimos.⁴¹ Des- realiza a las personas, las torna ajena a sí mismas; por ello, genera infelicidad en medio de la bonanza y malestar en medio del bienestar. Algunos autores que han profundizado más en el significado de esta cultura del consumo muestran con claridad que se trata de una “cultura del narcisismo”, es decir, del auto - centramiento de la persona en su bienestar particular, del encapsulamiento en lo privado. La cultura del narcisismo hoy vigente es una cultura de la enaje-

⁴¹ Al respecto, véase Taylor (1993) y Lasch (2000).

nación de lo social, de lo público. Es una cultura socialmente perniciosa porque merma la calidad de la convivencia y le resta sentido al ejercicio de la ciudadanía.

Desde este punto de vista, a mayor capacidad de consumo, mayor calidad de vida. Esto sin embargo es un error. En primer lugar porque los bienes de consumo son medios, no fines en sí mismos. Y, en segundo lugar, porque el acceso a los medios no es suficiente para alcanzar el fin, es decir, el florecimiento humano de las personas que es lo propio de la auténtica calidad de vida.

Que es importante educar a los estudiantes para que puedan acceder a los bienes de consumo necesarios es algo fuera de discusión. Pero estos se pueden usar de manera adecuada o inadecuada. Sus usos o abusos están determinados –muchas veces de manera inconsciente– por la ética de la que disponemos, es decir, los modelos de vida y las jerarquías de valores que hemos asimilado de manera pre-reflexiva en nuestros procesos de socialización primaria y secundaria. Estos modelos actúan y se evidencian en nuestras actitudes y nuestras orientaciones básicas. Constituyen nuestras éticas heredadas. Sin embargo, no todas las éticas nos permiten un uso adecuado de los medios. Hay jerarquías de valores que colocan a los medios como fines y de esta manera eclipsan los fines últimos. Es lo que está sucediendo en nuestras actuales sociedades de consumo.

Así, por ejemplo, en la educación universitaria de corte exclusivamente profesionalizante, se valora el concluir exitosamente una profesión, porque nos permite ampliar nuestra capacidad de acción para poder tener más bienes de consumo socialmente apreciados. Dicho de manera filosófica y sintética: el ser y el hacer están subordinados al tener. La educación profesional vigente nos educa para que luego podamos realizar actos que nos permitan tener más y ser, por ello, socialmente reconocidos. De esta manera lo que es medio –el acceso a bienes de consumo– se coloca como fin. En esto no consiste la verdadera calidad de vida.

Una vida humana posee mayor calidad en función del grado de realización humana de la persona. Desde este enfoque humanista, acabar

exitosamente una profesión universitaria nos estaría proporcionando un medio que nos permite ampliar nuestra capacidad de actuar para disponer de bienes y realizar acciones que a su vez nos permitan ser humana y moralmente mejores como personas y como ciudadanos.

La “orientación ética” es fundamental, pues de ella depende el uso que hagamos de lo que la universidad nos ofrece. Por ello, creo que la formación ética en ciudadanía debería acompañar todo el proceso formativo de los estudiantes, desde que ingresan hasta que egresan de la universidad. Y en un país como el Perú, con la diversidad cultural y lingüística que posee, la educación ciudadana debería tener un enfoque intercultural y ser sostenida a lo largo del proceso educativo para poder generar frutos. No tiene sentido que se limite a uno o dos cursos a lo largo de toda la vida universitaria. Hacer de un individuo un ciudadano o una ciudadana comprometida con su realización personal y la realización de sus congéneres es una tarea larga y compleja. Sobre todo, si tomamos en cuenta lo que significa ejercer la ciudadanía en sociedades multiculturales y profundamente asimétricas como las nuestras. En estos casos, la formación ética y ciudadana, eje de la formación integral o “paideia”, debería dejar de ser eurocétrica y abrirse a las diversas maneras que existen en nuestras culturas amerindias de entender la dignidad humana y su vinculación con la naturaleza.

La concepción ilustrada de ciudadanía, hoy vigente entre nosotros, se encuentra lamentablemente extremadamente ligada de manera orgánica al antropocentrismo y al individualismo occidental moderno. De tal modo que nos parece natural que los derechos sean exclusivos de la especie a la que pertenecemos y que los derechos fundamentales sean por definición individuales, no colectivos. Esta concepción choca con las cosmovisiones cosmocéntricas y las tradiciones comunitaristas de nuestras culturas originarias. De allí la escasa legitimidad intercultural de nuestra concepción monocultural de ciudadanía. Por ello, en sociedades como las nuestras, la educación ciudadana debe abrirse dialógicamente a los diversos paradigmas culturales existentes para aprender de ellos, y, de esa manera, aproximarse a una concepción pluralista de la calidad de vida y del ejercicio de la ciudadanía para colocarla como eje de la formación universitaria.

Si bien hay muchas maneras de entender la realización humana y la calidad de vida más allá de los valores de la cultura consumista y la cultura del narcisismo que le es orgánica, es preciso subrayar que las personas no se pueden realizar como individuos autocentrados en sí mismos y en su propio bienestar, porque en los seres humanos la capacidad de agencia y la capacidad de diálogo son esenciales y es preciso aprender a colocarlas en funcionamiento para realizarnos como seres humanos. En otras palabras, las personas se realizan como agentes del desarrollo y no como pasivos beneficiarios del mismo.

Concentrémonos por un momento en el sentido de la libertad como libertad “para” realizarse. Si la libertad “para realizarse” es la puesta en funcionamiento de nuestra “capacidad de agencia”, nuestra capacidad de agencia tiene que ver con nuestra capacidad para innovar cursos nuevos en la historia conversando, dialogando, deliberando y actuando concertadamente. Y el desarrollo de esta capacidad para generar formas mejores de convivencia ciudadana es algo que se debe enseñar y aprender en la vida universitaria. La universidad tiene como tarea la formación no solamente de muy buenos profesionales, sino, al mismo tiempo, de buenos ciudadanos y ciudadanas que intervengan acertadamente en la historia de sus sociedades.

En el más antiguo sentido, el término agente está asociado a la praxis. La praxis es la puesta en acto de nuestra capacidad de “actuar”, es decir, de convivir concertadamente mediante el ejercicio del diálogo y la deliberación (Arendt, 1998)⁴². Actuar, en su sentido más general, significa tomar una iniciativa, comenzar (como indica la palabra griega archein, “comenzar”, “conducir”, y finalmente “gobernar”), poner algo en movimiento (que es el significado original del *Agere* latino). (Arendt 1998: 201)

Mediante la puesta en acto de nuestra capacidad de tomar iniciativas (AGERE: capacidad de agencia) generamos –insisto– cursos nuevos en la historia de forma democrática. La puesta en acto de nuestra capacidad

⁴² H. Arendt (1998) realiza una importante diferencia en la vida activa entre el laborar, el trabajar y el actuar (la praxis). A. Sen (1996), con su noción de agencia, se está refiriendo no a la labor o el trabajo sino a la acción.

de agencia es la esencia de la ciudadanía. Un ciudadano pasivo es una contradicción. La ciudadanía es activa o no es ciudadanía. La formación humanista privilegia por ello, en la educación ciudadana, la formación de la capacidad de ser sujetos activos de nuestra realización personal y del desarrollo integral de nuestras sociedades. La educación humanista no puede ser una educación individualista, autocentrada en la subjetividad, en el éxito personal; busca, por el contrario, fortalecer los vínculos de los individuos con las comunidades a las que pertenecen a partir del fortalecimiento de sus vínculos personales.

Una formación universitaria para el desarrollo humano tiene por ello que plantearse el problema de cómo formar a los estudiantes para desarrollar en ellos su capacidad de agencia, cómo hacer para que dejen de ser pasivos receptores de ideologías o doctrinas y se conviertan en agentes libres y responsables de sus destinos. Necesitamos formar agentes respetuosos de la pluralidad de ideas, abiertos a la diversidad cultural que nos rodea, capaces de deliberar con los otros para innovar con ellos proyectos inclusivos que amplíen las oportunidades de la gente para mejorar de manera real su calidad de vida y de buscar realizarse humanamente de acuerdo a sus libres opciones.

Tenemos que examinar los planes de estudio hoy vigentes en nuestras universidades para ir mejorando “la doble función de formar profesionales eficientes y ciudadanos con espíritu crítico, conscientes de la historia, la realidad social, la diversidad cultural de su país y las intrincadas relaciones socio-político-económicas nacionales y transnacionales de la era global”.⁴³

No basta formar buenos especialistas para que nuestros países se desarrollen en el sentido humanista de la palabra. Es necesario que dichos especialistas reciban a su vez una formación integral que les permita colocar sus conocimientos y destrezas al servicio de la mejora de la calidad de vida de la gente en todos sus aspectos. La expresión “formación integral” es, sin embargo, una especie de significante con significado gaseoso. A

⁴³ Reisz (2011)

continuación me esforzaré, por ello, en precisar los diversos aspectos que comprende y cómo éstos deberían ser tomados en cuenta en una educación universitaria abierta a la diversidad.

2. ¿Qué comprende una formación integral?

Tradicionalmente, la educación universitaria ha priorizado el desarrollo intelectual de los educandos desmereciendo la importancia del desarrollo de su afectividad, sensibilidad y la conciencia ética y ciudadana de los estudiantes. Este sesgo intelectualista de la educación superior está lejos de ser cuestionado en nuestros días. Las exigencias de la especialización son tan fuertes que terminan invadiendo todos los espacios de la currícula universitaria. Cuando se habla de la formación integral o humanista, ésta suele quedarse en un nivel retórico o, en el mejor de los casos, se limita al plano de la declaración de principios. Pero para que se encarne en los procesos formativos se debe reflejar en la malla curricular de la oferta educativa universitaria y además estar interiorizada como una necesidad tanto en los profesores como en los estudiantes que la reciben.

Se suele considerar que la formación integral le quita espacio a los estudios especializados. Creo, por el contrario, que oponer la formación integral a la especialización académica y/o profesional es una falsa disyuntiva. No necesitamos de profesionales que sepan mucho de muy poco ni de profesionales éticos y comprometidos con el país pero poco competentes. Lo que necesitamos son ciudadanos éticamente bien formados, altamente competentes, con conciencia ciudadana, y con apertura para adaptarse y aprender de la diversidad cultural de nuestro país.

La formación intelectual

La educación del intelecto no se debe limitar a la asimilación de contenidos, sino debe buscar el desarrollo en los estudiantes de sus capacidades de análisis, reflexión crítica, argumentación teórica y deliberación práctica. El tipo de educación intelectual más adecuada a la formación integral tiene dos características básicas: debe ser interdisciplinaria y pluralista.

Preparar a los estudiantes para el diálogo interdisciplinario es fundamental en el mundo actual pues la tendencia hoy vigente es trabajar con enfoques y equipos profesionalmente diversificados. Y para dialogar entre disciplinas distintas hay que disponer de un lenguaje y una formación básica que nos permita enriquecer nuestra perspectiva disciplinaria con los aportes de las otras disciplinas. Además, la multi e interdisciplinariedad les proporcionan a los estudiantes una visión de conjunto de la complejidad de los problemas y evita que se encapsulen en los estrechos límites de una especialidad. Por el contrario, les permite ubicar la especialidad escogida como una entre otras maneras válidas de aproximarse al estudio de la realidad.

El pluralismo se refiere a que se debe evitar el adoctrinamiento en la formación universitaria. Por el contrario, los estudiantes deben tener la oportunidad de tomar contacto con los diversos enfoques teóricos que existen de estudiar un mismo tema. El pluralismo es, en este sentido, la base de la formación de la conciencia crítica. Interdisciplinariedad y pluralismo son, por ello, los dos grandes pilares de la formación intelectual propia de una formación integral.

Sin embargo, en este nivel persisten dos problemas en nuestras universidades. Me refiero con ello tanto al “cursocentrismo” como al eurocentrismo que persiste en la formación universitaria. En relación al cursocentrismo debo decir que la tendencia de los profesores universitarios es a no conocer y no conectar lo que enseñan con lo que se está enseñando en aquellos cursos que los estudiantes están llevando simultáneamente. Ello genera a veces repeticiones innecesarias o impide que un profesor tome en cuenta lo que ya sabe el estudiante. Para evitar este sesgo la educación cooperativa y las comunidades de aprendizaje son tan importantes como la creación de cursos co- dictados bajo el formato de seminarios interdisciplinarios.

En relación al eurocentrismo de nuestros planes de estudio, tenemos, en primer lugar, que tornarlo visible, no para desmerecer los aportes de la cultura occidental a la cultura universal, sino para no encapsularnos de manera narcisista en ellos.

La formación de la sensibilidad se debe desarrollar de manera curricular y extra-curricular y es tan importante como la formación intelectual. Esto es así porque es importante desarrollar y afinar paralelamente a nuestras capacidades argumentativas y discursivas, nuestra capacidad de sentir y de ponernos en el lugar del otro: “Ponerse en el punto de vista de los demás significa asumir la pluralidad que somos y asumir también que el mundo común implica y supone una multiplicidad de perspectivas” (Patrón 2010: 5). En las sociedades pluriculturales como las nuestras, el desarrollo de esta capacidad es condición *sine qua non* de la convivencia armónica entre diferentes. Por otro lado, la formación artística de la sensibilidad le permite al estudiante abrirse y dar forma a las dimensiones ocultas de la subjetividad y aprender a expresarse en la diversidad de lenguajes no proposicionales que el arte nos proporciona. La apertura a otras sensibilidades culturalmente diferenciadas es una de las tareas pendientes de la formación intercultural universitaria.

La formación ética y ciudadana es la piedra angular de la formación integral. Formar agentes del desarrollo humano inclusivo de la diversidad es la meta de la formación ciudadana intercultural. De nada sirve formar excelentes profesionales si luego no van a darle un buen uso a los conocimientos y habilidades que aprendieron aquí. El destino ético del saber es tan importante como el saber mismo.

Pero hay una dimensión extra-curricular de la formación ética y ciudadana muy importante que complementa la anterior. No bastan cursos o talleres curriculares. Es importante que los estudiantes se incorporen a trabajos de campo que les permitan entrar en contacto vivencial con la problemática social y la diversidad cultural para que así aprendan a poner sus conocimientos y destrezas al servicio de la solución de las grandes y pequeñas injusticias que atraviesa nuestro país.

3. Del modelo universalista al modelo intercultural de formación integral

Hay dos modelos de formación humanista. El primero, universalista, es marcadamente autocentrado y etnocéntrico. Sacraliza las tradiciones

propias y, por lo mismo, no dispone de una mirada autocritica y de una apertura auténtica al reconocimiento de los aportes procedentes de las culturas no occidentales. Así pues, según este modelo, “el otro” no tendría nada importante que aportar a la llamada “cultura universal”. Este modelo es cerrado en su concepción y pobre en su aplicación. No es el modelo de formación humanista que el país y el mundo de hoy necesitan. El segundo modelo, abierto y sensible a las diferencias, es aquel que basa la formación integral en sentido clásico, es decir, la ‘paideia’, en el respeto a la autonomía de las personas y en el reconocimiento positivo de la diversidad cultural.⁴⁴

Lo que proponemos y sustentamos en este texto es que este segundo modelo formativo se adecúa mejor a las necesidades del mundo contemporáneo y a los retos con los que nos confronta el desarrollo inclusivo de nuestras actuales sociedades latinoamericanas. En este sentido proponemos que:

- Una formación humanista abierta a la diversidad debe empezar por flexibilizar culturalmente los contenidos curriculares. La apertura a otros horizontes culturales de comprensión – salvo desde la antropología – es casi nula. Así, el estudio de la naturaleza se limita a la visión que nos ofrecen las ciencias naturales occidentales. En el caso del estudio de las historias nacionales el sesgo monocultural también se evidencia. Así por ejemplo, “[...] la historia peruana tendría que incorporar no propiamente la historia de los vencidos –que lo que hace es contarles a otros su propia historia– sino los relatos que los diversos pueblos tejen sobre su propia experiencia histórica” (López Soria 2010: 35).
- Una manera de ir superando gradualmente este sesgo es a través de la llamada “enseñanza cooperativa intercultural”. Así, por ejemplo, “en la Universidad de New Hampshire, la comparación entre la ciencia de la antigua Grecia y la ciencia de la antigua China fue provechosa gracias a que en el equipo de cuatro pro-

⁴⁴ Cf. Martha Nussbaum (2001).

profesores a cargo del curso introductorio humanista participaban un experto en filosofía antigua griega y un experto en historia de la ciencia china (Nussbaum 2001: 175). Habría que preguntarnos en este momento si los aportes de otros paradigmas culturales deben pasar obligatoriamente y de manera inflexible por la criba de las exigencias formales de nuestras disciplinas académicas ya constituidas. ¿Cómo incluir en nuestros planes de estudio aquellos saberes intra e interculturales que no se hallan académicamente estructurados y que son parte sustantiva de nuestras tradiciones vivas?

- La apertura curricular a otros horizontes culturales cercanos y lejanos –por ejemplo, orientales, andinos, y amazónicos– tendría que hacerse de manera comparativa, reflexiva y crítica, evitando tanto la idealización romántica como la desvalorización estereotipada de las alteridades culturales. ¿Cómo abrinos desde nuestros planes de estudio a “las diversas tradiciones como intentos inteligentes de construir una existencia viable para los seres humanos, en medio de las considerables limitaciones que son endémicas a la vida humana”? (Nussbaum 2001: 185)
- La respuesta a esta pregunta varía según el contexto en el que nos encontramos. En sociedades como la peruana, en la que la diversidad lingüística es muy rica, promover el estudio de alguna lengua autóctona desde un enfoque sociolingüístico en la formación universitaria es muy conveniente. Al respecto sostiene Basadre lo siguiente: “El estudio del quechua y del aymara y de los demás idiomas nativos no sólo debe servir para la investigación y la difusión de nuestras valiosas culturas autóctonas, sino como uno de los factores para seguir construyendo un Perú lejos de separatismos suicidas, más unido, más coherente, con el debido respeto a sus distintos grupos históricos y a la altura de los tiempos que vivimos y de los que vienen” (Basadre, 1994: 294).

Pero el estudio de las lenguas autóctonas es insuficiente. Hay que interculturalizar los contenidos curriculares sabiendo que “el estudio de las culturas no occidentales es extremadamente desafiante. Las culturas no

son monolíticas ni estáticas. Contienen muchas tendencias, presentan conflictos y rebeliones; evolucionan en el tiempo y van incorporando nuevas ideas, algunas veces de otras culturas [...] Las culturas no occidentales son mezclas complejas, que a menudo incorporan elementos originalmente extranjeros. Esto también ocurre en nuestras tradiciones, y un aspecto por el que se estudiarán esas culturas será para comprender cuánto nos han aportado. La influencia cultural no fluye (solamente, ni siquiera) en un solo sentido" (Nussbaum 2001: 160).

La apertura intelectual y actitudinal a las culturas no occidentales al interior de una formación humanista interdisciplinaria abierta a la diversidad académica y no académica es una tarea pendiente. Creo que los que trabajamos desde las humanidades necesitamos ser más autocríticos. Una mirada más justa de las culturas no occidentales –incluyendo obviamente nuestras culturas amerindias– nos va a permitir vernos desde una perspectiva más amplia:

[...] lograr esta especie de ventajosa perspectiva autocrítica de la historia no implica que se deje de lado la crítica sobre las prácticas y creencias de las culturas no occidentales o de representarlas como libres de toda dominación y tergiversación. Significa percibir nuestros proyectos de simplificación, de evasión y autoevasión en nuestra manera de relacionarnos con otras culturas. (Nussbaum 2001: 159)

Por otro lado, una formación humanista sensible a la diversidad cultural tiene que plantearse la tarea de fomentar en los estudiantes, además de la apertura cognitiva a la diversidad, la generación de estudiantes con actitudes interculturales de respeto a las culturas cercanas y lejanas. En este campo se hacen presentes dos tensiones que Will Kymlicka identifica como la tensión entre el interculturalismo local y el interculturalismo cosmopolita, y la tensión entre el interculturalismo y el tokenismo. La primera se refiere al hecho de que con frecuencia "las personas pueden creer profundamente en el valor que tiene aprender sobre otras gentes y culturas, y pueden buscar desarrollar y ejercitarse sus habilidades interculturales, pero a pesar de eso permanecen ignorantes e indiferentes a las culturas vecinas locales" (Kymlicka 2003: 60). La segunda tensión se refiere al

hecho de que con frecuencia en la enseñanza intercultural nos limitamos a presentar las manifestaciones externas de las culturas, tales como las formas de vestir, los hábitos culinarios y las festividades, sin referirlas a sus respectivos núcleos duros o cosmovisiones. En este sentido, habría que plantearse el reto de cómo abrirmos desde una mentalidad analítica y antropocéntrica a mentalidades holistas y cosmocéntricas, como, por ejemplo, las cosmovisiones andinas y amazónicas.

Finalmente, debemos encontrar los vínculos entre la formación humanista intercultural y la educación ciudadana para evitar formar ciudadanos ciegos a las diferencias. Como bien lo señala Estrella Guerra, “la comprensión de nuestra dimensión ciudadana implica que tomemos conciencia de lo importante que es el ejercicio político en nuestras comunidades. Para ello, es imprescindible que nos aproximemos con sentido crítico a nuestras propias costumbres. Esto solo es posible si también sabemos que nuestras prácticas tradicionales no son naturales de por sí, sino que pueden ser diferentes en otras sociedades” (Guerra 2011: 5).

En otras palabras, abrirnos y contrastarnos con otros horizontes culturales nos permite reconocer el carácter contextual de nuestros valores y de las categorías que ordenan nuestras formas de pensar. Esta es la condición del diálogo intercultural en la vida pública. Preparar a nuestros estudiantes para que aprendan a dialogar interculturalmente en espacios públicos colonizados por la lengua y la cultura hegemónica es otra de nuestras tareas pendientes. Pues en contextos multiculturales y asimétricos como el nuestro, la posibilidad de la democracia y del desarrollo inclusivo depende de la formación de sujetos éticos, activos, innovadores, capaces de debatir y deliberar interculturalmente con los otros, de colaborar en la creación concertada de proyectos sociales de desarrollo humano con libertad cultural.

En la formación ciudadana universitaria es muy importante tomar en cuenta que la ciudadanía actúa justamente en las esferas públicas, que el desarrollo humano es básicamente un asunto de ciudadanía y que la universidad es un espacio de formación también política, en el buen sentido de la palabra, de los futuros profesionales y ciudadanos y ciudadanas que nuestros países demandan.

Finalmente, creo que tomar en cuenta para el debate estas reflexiones preliminares sobre el lugar de la interculturalidad en la formación integral universitaria nos puede ser de mucha utilidad para evitar, tanto el sesgo indigenista de la educación en las universidades indígenas o interculturales actualmente existentes en América Latina, como el sesgo universalista e intelectualista de nuestras universidades tradicionales.

Bibliografía

- Arendt, H.
- 1998 *La condición humana*. Barcelona-Buenos-Aires-México: Paidós.
- Basadre, J.
- 1994 *Perú: problema y posibilidad (Ensayo de una síntesis de la evolución histórica del Perú, con algunas reconsideraciones, cuarentisiete años después)*. (4ta ed). Lima: Fundación M. J. Bustamante.
- Guerra, E.
- 2011 La importancia de la multi e interdisciplinariedad en los Estudios Generales. En Tubino, F. et al (editores.), *Contexto y Sentido de los estudios generales 2011*. Lima: PUCP.
- Lasch, C.
- 2000 *La cultura del narcisismo*. Barcelona: Andrés Bello.
- López Soria, J.I.
- 2010 Las humanidades y la toma de la palabra por las diversidades. En Guisti, M. y P. Patrón (eds.), *El futuro de las humanidades. Las humanidades del futuro*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Nussbaum, M.
- 2001 *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Editorial Andrés Bello.
- Patrón, Pepi.
- 2010 “La humanidad y el sensus communis”. En Guisti, M. y P. Patrón (eds.), *El futuro de las humanidades: las humanidades del futuro*. (pp.1-7). Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Reisz, S.
- 2011 *De la Paedia clásica al pensamiento complejo: formación general e interdisciplinariedad*. Manuscrito Inédito. Conferencia en

el marco del *Symposium de los Estudios Generales*. Setiembre, 2010.

Sen, A.

1996 Capacidad y bienestar. En Sen, A. y M. Nussbaum (editores), *La calidad de vida*. México: FCE.

Taylor, Ch.

1994 *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós.

Desafíos universitarios. Síntesis del seminario Formación ciudadana intercultural y fortalecimiento de los derechos de los pueblos indígenas en América Latina

Katherine Mansilla Torres⁴⁵

En los últimos años, el continuo incremento del número de estudiantes indígenas que acceden a las universidades latinoamericanas ha supuesto repensar el rol de la universidad. En efecto, promovidos en muchos casos por organizaciones sociales y políticas que buscan el reconocimiento de su identidad local, algunas universidades de nuestra región vienen reflexionando sobre las limitaciones de una institución educativa que durante mucho tiempo ha priorizado una cultura (la occidental) y no ha reconocido la necesidad de incorporar concepciones y conocimientos de los pueblos indígenas en sus mallas curriculares, para propiciar un verdadero desarrollo económico, social y cultural. Algunas universidades en América Latina (Méjico, Bolivia, Brasil, entre otras) ya han iniciado una experiencia que revierta esta situación, con la creación de universidades indígenas o interculturales. Pero se trata de esfuerzos aún dispersos, minoritarios y con limitada repercusión regional. En otros países, los Estados no han sido capaces de tener una respuesta frente a esta problemática y la universidad sigue siendo monocultural.

La escasez de propuestas se evidencia en la persistencia de prácticas universitarias que privilegian una cultura occidental hegemónica (poco o nulo acceso a la educación en lenguas indígenas, planes curriculares que

⁴⁵ Licenciada en Filosofía por la PUCP y Magíster en Ciencias Políticas por la Universidad Católica de Lovaina-Bélgica (UCL), colaboradora en la RIDEI.

no incorporan saberes indígenas, actitudes de estudiantes que asumen solo a nivel discursivo la diversidad cultural), lo que lleva a los estudiantes indígenas a ocultar su identidad cultural o asimilarse a la cultura predominante que subalterniza a sus culturas de origen. Consecuencia de esto son, entre otras, las altas tasas de deserción de los estudiantes indígenas y la baja tasa de titulación de los mismos.

Ello se debe también a que, por un lado, los Estados latinoamericanos tienen muchas dificultades para atenuar esta situación aún cuando algunos demuestren voluntad política para impulsar cambios culturales mediante políticas interculturales. Por otro lado, las instituciones de la sociedad civil y los medios de comunicación tienen diferentes grados de interés y generalmente poco acceso a espacios de análisis y reflexión para encaminar sus acciones en un sentido intercultural. Por ello, brindar un enfoque intercultural, tanto para el Estado como para la sociedad civil, permitirá trabajar políticas públicas a favor de los pueblos indígenas para el acceso y la permanencia en la educación superior.

Hay avances en los planos jurídicos y políticos en materia de bilingüismo e interculturalidad, pero los logros alcanzados son desiguales según los países. Esto muestra la urgente necesidad de una reflexión que se inicie en las universidades e impacte en políticas públicas educativas regionales. La interculturalización de la universidad aparece entonces como la contribución de esta institución a la lucha por revertir la inequidad histórica y social que afecta especialmente a los pueblos originarios de Latinoamérica.

Entre el 10 y 12 de marzo de 2011, seis universidades iberoamericanas y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)⁴⁶ realizamos un semi-

⁴⁶ Estuvieron presentes Sebastián Granda y José Sánchez Parga por la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, Luis Enrique López y Óscar Hugo López por la Universidad San Carlos de Guatemala, Guido Machaca Benito y Vicente Limachi Pérez por la Universidad San Simón de Bolivia, Silvia Schmelkes por la Universidad Iberoamericana de México, Xavier Extéverria por la Universidad de Deusto-Bilbao, José Ignacio López Soria e Ivonne Valencia por la OEI y, Juan Ansión, Fidel Tubino, Armando Guevara, Ana María Villacorta, Gustavo Zambrano, Pilar Chinchayán, Antonio Peña y quien escribe por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

nario con la finalidad de fortalecer una red de universidades interesadas en la formación en ciudadanía intercultural y el fortalecimiento de los derechos de los pueblos indígenas en América Latina. Hace más de ocho años, la gran mayoría de estas universidades han venido trabajando conjuntamente la perspectiva de ciudadanía intercultural y forman parte de la Red Internacional de Estudios Interculturales-RIDEI, coordinada y promovida desde la PUCP.

La invitación para este seminario también fue iniciativa de la PUCP, para diseñar una propuesta conjunta de estudios de posgrado inter-universitarios en ciudadanía intercultural, dirigida a profesionales que trabajan con pueblos indígenas y a profesionales y líderes indígenas. No obstante, el resultado de estos tres días arrojó perspectivas de desarrollo e impacto social más ambiciosos respecto a la ciudadanía intercultural, las cuales hemos querido hacerlas conocer en este documento de trabajo.

En el presente texto, se busca dar cuenta de las reflexiones, alcances y desafíos para trabajar la formación en ciudadanía intercultural en nuestras universidades. Como se ha visto en anteriores artículos de este libro, existen diferentes enfoques para pensar la educación superior con una perspectiva intercultural, algunos ponen énfasis en los pueblos indígenas, otras plantean una formación que vincule a indígena y no indígenas, unos plantean un enfoque basado en los derechos, otros piensan desde una perspectiva más ética y política como las acciones afirmativas. Por ello, cuando se plantea un tema más específico -¿cómo hacer una maestría en estudios interculturales interuniversitaria?- las diferencias salen a la luz, así como los horizontes desde los cuales discuten los involucrados.

Todos los participantes del seminario tienen una amplia experiencia y un conocido compromiso para el desarrollo y la implementación de políticas interculturales en sus países. Todo aquello se expuso en este seminario a través del intercambio de experiencias y enfoques, lo cual ha permitido visibilizar tanto los desafíos que tiene Latinoamérica para mejorar su educación superior, así como las inmensas potencialidades y el impacto que supondría una experiencia formativa compartida entre distintos países. De ahí la necesidad de expresar en este breve documento las conclusiones del encuentro.

Este texto sistematiza la experiencia vivida en este seminario y se divide en dos partes. En la primera, presentamos el debate suscitado por la propuesta de estudios de posgrado en ciudadanía intercultural elaborada inicialmente por los miembros de la PUCP y, luego, discutida y precisada por todas las universidades participantes. En la segunda parte, se presenta una serie de objetivos y compromisos de los representantes de las universidades invitadas para fortalecer la RIDEI, y con ella la incidencia política a favor de comunidades indígenas de nuestra región.

1. La propuesta de posgrado en ciudadanía intercultural

La primera parte del seminario estuvo centrada en discutir la propuesta de estudios de posgrado que el equipo de la PUCP había diseñado. Se presentaron, primero, los objetivos y las temáticas principales de la oferta formativa, segundo, el público beneficiario, y, tercero la modalidad de estudios. Sobre la base de este documento, se reconoció la necesidad de una propuesta educativa que responda a la *complejidad de la región latinoamericana*, de cambios políticos constitucionales (Bolivia, Ecuador) e institucionales (estados plurinacionales, federales, unitarios), y que tenga -a su vez- una visión de transformación de lucha y reivindicación histórica de los propios pueblos indígenas.

Del mismo modo, se llegó a la conclusión de que la propuesta debería *hacer incidencia política*, en el sentido de transformar los escenarios de nuestros países, a favor del ejercicio pleno de los derechos indígenas. Esto suponía que el programa involucre distintos destinatarios (profesionales que trabajan con pueblos indígenas, líderes indígenas, líderes sociales no indígenas, funcionarios públicos, maestros, profesionales de medios de comunicación, profesionales vinculados a la universidad). En efecto, un programa de formación no debe separar indígenas de no indígenas, puesto que una propuesta formativa de interculturalidad con incidencia política exige el diálogo entre actores diferentes. En ese sentido, los participantes reconocimos que el programa de formación implicaría mucho más que estudios de posgrado: programas de formación continua, diplomados y programas de maestría. Por lo mismo, elaborar una propuesta formativa interdisciplinaria e interuniversitaria supondría un proceso de

trabajo minucioso, el cual se iniciaría con un diplomado virtual o semi-presencial y, una vez validado, se haría el diseño de la maestría.

Así también, se tuvo una discusión sobre el enfoque más adecuado para la formación, precisamente, si este debe ser predominantemente jurídico (pensar la interculturalidad desde los derechos), o un enfoque desde una ética intercultural. Algunos de los participantes aludían a los derechos como una condición de posibilidad del diálogo intercultural, puesto que las sociedades interactúan, precisamente, desde sus derechos. Si las personas no acceden a ciertos derechos o no los conocen o no los ejercen, difícilmente pueden interactuar. No obstante, se decía también que si enfatizamos un acercamiento meramente jurídico, se promueve sobre todo la diversidad cultural y, entonces, el diálogo entre diferentes culturas se hace más complicado y menos compartido. Los derechos forman parte de la interculturalidad pero no lo son todo. Ante esta diferencia, el pleno de participantes acordó pensar que *la interculturalidad se construye en el proceso de los derechos*, de crear condiciones de posibilidad para el diálogo, reconociendo con ello que la interculturalidad es una propuesta más amplia relacionada a la “fusión de horizontes”. La interculturalidad se construye en el proceso de los derechos, de crear las condiciones; ni son secuenciales ni hay causa efecto, pero los temas tradicionales de la interculturalidad no pueden ser tratados fuera de un discurso ético o fuera de un discurso político. Ello supone que la interculturalidad tiene que tener siempre una visión interdisciplinaria donde el asunto jurídico dialogue con los tema de índole filosófica, antropológica y social.

Otro tema resaltante en esta discusión fue los criterios de selección de los destinatarios. Hay una realidad formal en nuestras universidades que dificulta el acceso a líderes indígenas: una maestría supone alumnos titulados, egresados, bachilleres, en general, títulos y grados a los que necesariamente no han accedido, los líderes indígenas. Por ello, el programa formativo buscaría encontrar facilidades para trabajar con esta población, reconociendo la exclusión y las desigualdades “ocultas” que se establecen en el ámbito educativo. Los participantes del seminario se comprometieron a analizar las dificultades y posibilidades del sistema de titulación de sus universidades y buscar estrategias para que los indígenas accedan como actores y como destinatarios a la formación. Otra

idea importante suscitada en este debate fue no solo vincular a los indígenas como beneficiarios del programa, sino también como docentes, tutores o investigadores en el programa formativo. En efecto, solamente puede hablarse de una formación intercultural cuando ésta sabe integrar en sí misma los saberes indígenas con el mismo valor que otros conocimientos. Por lo tanto, se debe romper con los paradigmas con los que la universidad funciona actualmente y revisar los marcos institucionales sumamente rígidos y limitantes para saberes indígenas y los miembros de estas comunidades.

Para profundizar en el tipo de formación que impartirían los estudios de posgrado, los participantes del seminario establecieron un acuerdo sobre el perfil del egresado del programa de formación, el mismo que se recoge de las distintas experiencias formativas de las universidades presentes. Quien culmine con los estudios de maestría en interculturalidad tendría las siguientes competencias:

- Diseña y realiza investigaciones diagnósticas, propositivas y críticas sobre políticas públicas en relación al enfoque intercultural y derechos de los pueblos indígenas.
- Ejecuta proyectos de políticas pública y/o desarrollo, que garanticen los derechos de los pueblos indígenas y aportan a la construcción de una ciudadanía intercultural.
- Gestiona positivamente los conflictos que surgen en la convivencia intercultural.
- Crea conciencia cívica sobre la importancia de la construcción de una ciudadanía intercultural.
- Aplica la perspectiva intercultural en el ámbito laboral en el que se desenvuelve.
- Formula políticas de proyectos interculturales, así como el diseño e implementación de dichas políticas.
- Tiene capacidad crítica y capacidad de problematizar.

En ese sentido, importa mucho en Latinoamérica pensar estudiantes de maestría capaces de abordar la reflexión en acciones prácticas para la vida de los indígenas latinoamericanos, pues quienes se forman en este programa no solo tendrían conocimientos sobre el tema, sino también

actitudes y capacidades para llevar a cabo el diseño, la implementación y la evaluación de políticas públicas.

Sobre el contenido del plan básico de estudios, el equipo de la PUCP propuso que la maestría tenga un mínimo de 48 créditos, entre obligatorios (24 créditos) y electivos (24 créditos). Los cursos obligatorios serían *ciudadanía intercultural y derechos de los pueblos indígenas*. Los cursos electivos estarían nutridos de las propias experiencias latinoamericanas y deberían responder a cinco áreas básicas de la formación:

1. Debate político jurídico sobre el estado pluricultural
2. Políticas públicas en contextos culturales y pluridesarrollo
3. Gestión de recursos naturales y medio ambiente
4. Educación intercultural
5. Manejo de conflictos interculturales

El curso básico sobre *ciudadanía intercultural* supone “impulsar el debate serio e informado al interior de comunidades académicas sobre formas de exclusión”. La propuesta metodológica de estos cursos buscaría la unión entre teoría práctica y el modo como esta se concreta en el espacio público. Los ejes temáticos que reflejan esta lógica son los siguientes: 1) el encuentro histórico (la colonialidad y la subalternidad), racismo y discriminación; 2) perspectiva pluricultural y perspectiva intercultural; 3) el análisis de ciudadanía intercultural; 4) construcción de ciudadanía en los espacios públicos. El propósito es que el estudiante pueda alcanzar estos ejes en su formación, la misma que culminaría en una visión regional para un aporte local, dirigido y pensado por el mismo estudiante. El otro eje temático sería Derechos Humanos de los pueblos indígenas, que debe ser entendido en su propio dinamismo de interpretación.

Frente a la propuesta presentada por los miembros de la PUCP, los demás participantes propusieron que el eje histórico atravesie toda la discusión sobre ciudadanía intercultural, enriqueciéndose con historias de conflictos en nuestros países y la propia construcción de la ciudadanía nacida en y desde los pueblos indígenas latinoamericanos. De la misma manera, sobre el trabajo formativo en políticas públicas, se propuso mantener una doble vía de trabajo: cómo se elaboran desde el Estado y cómo nacen

desde los grupos sociales/indígenas, y cómo los derechos de las comunidades indígenas se han conseguido a lo largo de la historia, es decir, pensar los derechos desde una perspectiva histórica. Será prioridad de la formación recuperar la óptica de agencia indígena, y de la construcción de la ciudadanía.

Así también, quedó pendiente discutir cómo toda la formación se transforma en aplicaciones directas en el trabajo de los estudiantes y cómo la formación recibida se lleva a un nivel de incidencia política local o regional. En ese sentido, cada eje supondría un producto de trabajo del estudiante.

Sobre el curso de *derechos humanos de los pueblos indígenas*, se señalaron importantes aclaraciones:

1. Evitar la idea de derechos humanos para los pueblos indígenas, los derechos humanos son de todos y no una visión estricta de los indígenas. Es relevante tomar al indígena como sujeto de derecho en este análisis jurídico: ¿cómo ven los indígenas sus derechos?, ¿cómo los ejercen?
2. Pensar en tres enfoques para trabajar los derechos: a) pensar en los problemas que tienen los pueblos indígenas y cómo de ahí reconocen y construyen sus derechos (enfoque socio-cultural); b) pensar también el aspecto histórico de los derechos para mirar su propia construcción (enfoque histórico); c) será necesario ver derechos uno por uno para analizar sus implicancias.
3. Otras temáticas mencionadas para el curso de derechos: a) incluir la crítica al derecho positivo y el derecho consuetudinario, y comparlos críticamente; b) incluir el análisis de los derechos desde un enfoque cultural. Por ejemplo, la tensión entre derechos humanos y tradiciones indígenas.
4. Sobre materiales: tomar casos emblemáticos de juicios a los Estados hechos por pueblos indígenas o individuos indígenas (por ejemplo, el caso Rigoberta Menchú), por casos de discriminación,

racismo. Introducir la reflexión sobre la ley de consulta a nivel comparado en todos los países.

El cuadro siguiente muestra acuerdos concretos a los que se llegó en el seminario para el diseño de la maestría:⁴⁷

Destinatarios ¿Quién? ⁴⁷	<ul style="list-style-type: none"> • Líderes indígenas. • Profesionales que trabajan con líderes indígenas (ONG, Estado, mediadores de conflictos, maestros). • Profesionales de medios de comunicación. • Funcionarios políticos, agrupaciones políticas
Modalidad de estudios ¿Cómo?	<ul style="list-style-type: none"> • Modular y semipresencial. La parte modular la manejaría la sede coordinadora; la presencial, cada uno de los países. • Para la parte presencial se puede usar las “cátedras itinerantes” e ir a zonas indígenas para trabajar con sus líderes. • Que los indígenas mismos participen como docentes y acompañantes de la formación. • Contar con un tipo de tutoría para que los estudiantes se vean acompañados durante la parte virtual. • Que la parte práctica/instrumental, tenga más peso.
Temas a abordar ¿Qué?	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje basado en problemas: analizar los problemas de las comunidades indígenas, colectivamente, con un enfoque comparativo en América Latina. • Aprendizaje basado en el diálogo intercultural: conocer a las partes y sus posturas y analizar posibles soluciones. • Elegir grandes problemáticas para analizarlas desde diferentes perspectivas o ejes. Por ejemplo: el territorio desde las perspectivas simbólica, jurídica, social, filosófica, etc.

⁴⁷ Quedó pendiente de discusión cuáles serían los requisitos mínimos que el estudiante debe tener para ingresar al programa. Aunque no fue una conclusión del trabajo, se habló de que el mínimo requisito es que los participantes tengan secundaria concluida y mínimo manejo de correo virtual.

En síntesis, se señaló que estos dos cursos serían el eje vertebral de toda la maestría, los mismos que se desagregarían en varios módulos. Lo que se comparte es un enfoque sobre las “tensiones” culturales, sociales y políticas en los dos ejes. También se mencionó qué temas deberán incorporar ambos ejes. Por ejemplo, construcción del Estado Nación, crisis del Estado monocultural (comparando Latinoamérica y países europeos), políticas públicas para indígenas comparativamente presentadas en los países.

Como discusión final de esta primera parte se puso en agenda diseñar una metodología que permita a los estudiantes crear un proyecto al final de su formación. Para ello habría que pensar concretamente en productos (documentos académicos, proyectos de ley y propuestas de gestión pública) que representen lo aprendido. Por ejemplo, ejercicios de investigación-acción involucrados con organizaciones sociales de base u organizaciones indígenas, trabajos para plantear soluciones a problemas particulares tales como conflictos socio-ambientales con la minería, proyectos de intervención que diseñen una propuesta intercultural. Del mismo modo, quedó pendiente discutir las menciones de la maestría (mención en recursos naturales, en educación, en políticas públicas, etc.). Dicha mención podría estar relacionada a uno de los temas que cada universidad preferentemente trabaja.

2. Fortalecimiento de la Red Internacional de Estudios Interculturales - RIDEI

La propuesta formativa planteada en el seminario propició un debate sobre la consolidación de una Red que ponga en la agenda de nuestros países latinoamericanos la necesidad de reflexionar y establecer políticas a favor de las comunidades indígenas de nuestra región. En ese sentido, la consolidación de la Red de Universidades tendría como objetivo “fortalecer el debate de una red internacional de universidades para contribuir a la construcción de una ciudadanía intercultural en América Latina y al fortalecimiento de los derechos de los pueblos indígenas, mediante programas de formación, investigación e incidencia política”.

El cumplimiento de dicho objetivo supondrá tres líneas de trabajo:

1. *Línea de Investigación*: producir conocimiento sobre las problemáticas y los saberes de los pueblos indígenas, enfatizando la perspectiva comparada regional y europea.
2. *Línea de Formación*: desarrollar en los participantes de los programas saberes, actitudes, y capacidades con enfoque intercultural y de los derechos de los pueblos indígenas para contribuir a la construcción de una ciudadanía intercultural en América Latina.
3. *Línea de Incidencia*: promover el desarrollo y la evaluación de políticas públicas desde una perspectiva intercultural y de derechos de los pueblos indígenas en América Latina. La propuesta implica incidencia al interior de la universidad y fuera de ella.

Se discutió, en el plenario, el papel de las universidades europeas en la Red y se llegó a la conclusión que, aunque las políticas de concreción y aplicación de las líneas de acción se dan en América Latina, el aporte de las universidades europeas y su experiencia es crucial para ampliar una mirada crítica de la interculturalidad. La red trabaja desde sus inicios con universidades europeas y mantendrá la participación de las mismas, interesadas en reflexionar sobre temas comunes, relacionados a la ciudadanía intercultural.

Por ello, se precisaron ciertas actividades que ayudarán a desarrollar las líneas de investigación, sobre todo, la referida a la formación, en la cual se situará la maestría:

Aprender de otras experiencias: para diseñar y mejorar la propuesta formativa es necesario realizar investigaciones sobre el funcionamiento y adecuaciones de experiencias universitarias anteriores tales como la de las universidades indígenas interculturales (México); la Universidad autónoma indígena intercultural, perteneciente al Consejo Regional Indígena del Cauto (Colombia); la experiencia de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala (curso de Interculturalidad como obligatorio en el primer

año) y; los cursos de interculturalidad dedicados a autoridades universitarias de la Organización de Universidades Interamericanas (OUI).

Conocernos a nosotros mismos: para ello, se propone crear, al interior de la Red, un observatorio de investigación sobre la realidad indígena e intercultural de nuestra región, para producir material inter-universitario, transdisciplinario de todos estos instrumentos formativos y de investigación.

Trabajar la interculturalización en tres dimensiones: una tarea pendiente de nuestra Red es crear indicadores a partir de estas tres dimensiones de trabajo (dimensión política, epistemológica y pedagógica) para poder operativizar nuestro trabajo y medir resultados en la transformación de las universidades. Con ello estamos buscando que la interculturalidad sea un eje transversal en nuestras universidades, no solo en la formación, sino en las revisiones de los contenidos curriculares, en los cursos, en la forma de entender el conocimiento, en el papel de la universidad ante la sociedad y en la responsabilidad social de nuestras instituciones.

Incluir la participación de otros actores universitarios: se busca también que en las actividades de formación se creen espacios de interacción a través de la investigación participativa, y de interacción en seminarios y en eventos que involucren a diferentes actores de las universidades: autoridades, docentes de distintas disciplinas, estudiantes, y líderes indígenas y no indígenas. Ello supondrá que cada universidad tendrá la tarea, por un lado, de identificar quiénes constituirían el equipo de docentes y tutores en sus instituciones y, por otro lado, intentar buscar una dinámica con dos tipos de docente: el académico y el de la experiencia.

A través de un acta de compromiso, los representantes de las universidades participantes se comprometieron a evaluar y hacer seguimiento a la propuesta aquí presentada. El seminario brindó respuestas puntuales a la problemática indígena latinoamericana enfocándose en el diseño de una propuesta formativa en la que se vinculen diferentes actores sociales relacionados a la problemática indígena latinoamericana: Estado,

universidades y sociedad civil. La formación en ciudadanía intercultural es justamente una respuesta para la construcción de una ciudadanía que se nutre de la riqueza de comunidades de orígenes culturales y/o étnicos diversos. Lo importante de todo ello radicará en el efectivo fortalecimiento de una red universitaria latinoamericana que contribuya a consolidar el adecuado acceso educativo a indígenas, y capacite en un enfoque de ciudadanía intercultural a líderes indígenas y profesionales que trabajen con organizaciones indígenas. La investigación –con una metodología participativa y de diálogo con los pueblos indígenas– constituye una herramienta clave para apoyar este proceso formativo.

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN LOS TALLERES GRÁFICOS DE
TAREA ASOCIACIÓN GRÁFICA EDUCATIVA
PASAJE MARÍA AUXILIADORA 156-164 - BREÑA
CORREO E.: tareagrafica@tareagrafica.com
PÁGINA WEB: www.tareagrafica.com
TELÉF. 332-3229 FAX: 424-1582
ABRIL 2012 LIMA - PERÚ

Si queremos que la universidad sea una institución enraizada en el país, pero abierta al mundo, es importante que incluya la problemática de la interculturalidad como parte de su agenda de debate. ¿Cómo nos ubicamos éticamente frente a la pluralidad cultural y lingüística que existe dentro y fuera de nuestra institución? Al ser el Perú un país tan diverso, ¿qué significa y qué implica desde el punto de vista académico estar enraizado en él?

El presente libro pretende contribuir a introducir el debate sobre esta problemática en las universidades peruanas y, al mismo tiempo, proporcionar elementos de juicio que alimenten la discusión que existe en América Latina sobre la interculturalización de las universidades. Para ello, hemos reunido un conjunto de trabajos que abordan el tema desde diversas perspectivas tomando en cuenta importantes experiencias de América Latina (México y Bolivia).



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

