

Silvia Patricia Apaza
(Editora)

**EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD
EN AMÉRICA LATINA**

EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD EN AMÉRICA LATINA

SOLAR II

SILVIA PATRICIA APAZA
(EDITORA)

EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD EN AMÉRICA LATINA



Colección Solar N.º 2

Director
Gonzalo Espino Relucé

Educación e interculturalidad en América Latina

© Silvia Patricia Apaza (Editora)

© Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Facultad de Letras y Ciencias Humanas

© Universidad Autónoma de México

CIALC Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe

© Sociedad Latinoamericana de estudios sobre América Latina y el Caribe

SOLAR

© Grupo Pakarina S.A.C. para su sello Pakarina Ediciones

Panamerina Norte km 26 1/2, H- 8, Ofic. 201, Asociación Villa Cruz, Lima 22

Teléfono: (51) (1) 7195937 / (51) (1) 999427705

E-mail: pakarinaediciones@gmail.com

Dirección de edición	: Dante Gonzalez Rosales
Diseño de Carátula	: Ángela Parga y Katherine Estrada (UACH)
Diagramación interiores	: Pakarina Ediciones
Corrección de texto	: Daniel Gonzales
Imagen de carátula	: “Ini Metsa (Shipivo)” de Harry Pinedo

Primera edición digital: diciembre 2016

ISBN: 978-612-4297-16-8

Esta publicación puede reproducirse total o parcialmente para fines educativos y sin fines de lucro, siempre que se incluya de forma clara y visible el reconocimiento a la fuente.

HECHO EN EL PERÚ

Índice

La narración oral-gestual y sus contextos espaciales <i>Martín Lienhard</i>	9
La identidad juvenil detrás de la imagen corporal frente a facebook <i>Mariana Uribe Cortés</i>	27
Estigmatización, racismo y exclusión <i>Sofía Reding Blase</i>	41
Formación superior para las poblaciones indígena amazónicas desde la Universidad Nacional Mayor de San Marcos <i>Jairo Valqui</i>	55
Reforma curricular y la enseñanza de la lengua en México <i>Irma Leticia Maldonado Rosas</i>	73
Carrera Magisterial en México: un recuento de veinte años <i>Manuel Sánchez Cerón y Francisca M. Corte Cruz</i>	87
Niños migrantes en la ciudad: naturalización de exclusiones <i>Martha Josefina Franco García</i>	101

La evaluación psicopedagógica: un ejercicio de equidad <i>Aidé Teresita Ávila Ayala</i>	115
La educación superior y el buen vivir en Ecuador <i>Fabián Sánchez Ramos</i>	129
El desafío de la calidad educativa para la integración de América Latina y el Caribe <i>Eduardo Román Morales y Sergio Román Morales</i>	143
Mirando la Amazonía: percepciones de jóvenes <i>Silvia Patricia Apaza Espinoza</i>	157

La narración oral-gestual y sus contextos espaciales

Martín Lienhard¹
Universidad de Zurich

A la memoria de Máximo Damián Huamani

La narración oral y sus contextos

En su clásico libro *La pensée sauvage*, Claude Lévi-Strauss describe y define el “pensamiento salvaje”. Ese concepto —aclara— “no es, para nosotros, el pensamiento de los salvajes, ni el de una humanidad primitiva o arcaica, sino el pensamiento al estado salvaje, distinto del pensamiento culto o domesticado con vistas a obtener un rendimiento”². En su investigación, Lévi-Strauss se basaba en gran medida en el análisis de mitos, muchos de ellos patrimonio de grupos autóctonos americanos. Ahora bien, lo que le importaba en los mitos era casi exclusivamente su esqueleto temático y narrativo. Esto le permitió identificar las convergencias estructurales que existen entre diferentes mitos y definir, a partir de ahí, los mecanismos básicos de lo que bautizó de “pensamiento salvaje”. Lo que descuidó, en cambio, fue el aspecto pragmático de la narración de mitos, su

1 Doctor en Letras de la Universidad de Ginebra y profesor de la Universidad de Zurich. Trabaja en el campo de los estudios latinoamericanos y africanos. Su investigación está relacionada con la historia, antropología (historia oral), estudios literarios (literatura oral) y cinematográficos. Ha escrito diversos libros entre los que destacan: *La voz y su huella. Escritura y conflicto étnico-social en América Latina 1492-1988* (2012), *Disidentes, rebeldes, insurgentes. Resistencia indígena y negra en América Latina. Ensayos de historia testimonial* (2011), entre otros.

2 “(...) cette pensée sauvage qui n'est pas, pour nous, la pensée des sauvages, ni celle d'une humanité primitive ou archaïque, mais la pensée à l'état sauvage, distincte de la pensée cultivée ou domestiquée en vue d'obtenir un rendement” (Lévi-Strauss 1962 : 289)

naturaleza de *speech events*, de “eventos de habla” (v. Hymes 1972). Poco le importaba, en efecto, quienes narraban esos mitos, cuándo, dónde, en qué lengua, cómo o en medio de qué circunstancias.

En 1929, en su libro *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Valentin Nikolaevič Vološinov buscó desentrañar las relaciones entre lengua, sociedad e ideología. En una formulación que se puede considerar clásica, definió el impacto de las condiciones de producción en las “estructuras” de un enunciado: “La situación social inmediata y el entorno social más amplio determinan completamente, por así decir desde el interior, la estructura del enunciado. [...] Éste está determinado ante todo y de la manera más inmediata por quienes participan —desde lejos o desde cerca y en relación con una situación precisa— en la producción del enunciado; esta situación moldea el enunciado al obligarlo a resonar de una manera y no de otra [...]. La situación inmediata y sus participantes sociales inmediatos determinan en cada oportunidad la forma y el estilo del enunciado. Las capas más profundas de su estructura están determinados por los vínculos sociales más duraderos y más sustanciales en que participa el locutor” (Vološinov 2010: 301). En resumen, la “forma” y el “estilo” de un enunciado dependen de la situación concreta que prevalece en el momento y el lugar de su emisión, mientras que lo que informa sus “estructuras más profundas” —su ideología— es la inserción social “sustancial y duradera” del locutor.

Si tomamos en serio esta tesis de Vološinov; no podremos hablar ya de enunciados sin tomar en cuenta sus condiciones de producción. Al contrario: nos incumbe examinar cada enunciado —por ejemplo un relato mítico— en cuanto a sus condicionantes inmediatas y generales. Una disciplina que se dedica a inventariar y definir estos condicionantes es la *ethnography of speaking* (‘etnografía del habla’), desarrollada especialmente por Joel Sherzer [1983] a partir de la *ethnography of communication* (‘etnografía de la comunicación’) de Dell Hymes. “La etnografía del habla —dice Sherzer— es un acercamiento a y una perspectiva sobre la relación entre cultura y lenguaje y sociedad. Es una descripción, en términos culturales,

de los usos codificados [*patterned*] del lenguaje y el habla en un grupo, una institución, una comunidad o una sociedad peculiares”³ (Sherzer 1983: 11). La etnografía discursiva se legitima a partir de la consideración de que “la naturaleza y el papel del habla no son universales, no son los mismos en cualquier lugar” (ibid.: 8). En sus trabajos sobre los indios *kuna* de Panamá, Sherzer se sirve de la *ethnography of speaking* para catalogar y definir los diferentes tipos de enunciados en función de los diferentes contextos de enunciación. Estos contextos, en su presentación, son siempre de tipo ritual; a un determinado tipo de situación corresponde un determinado *speech pattern*. El problema que plantea este enfoque es su rigidez. La investigación de Sherzer enfoca exclusivamente, en efecto, el “arte verbal”, es decir las expresiones verbales altamente codificadas, y desconoce las expresiones más espontáneas, provocadas o auspiciadas por circunstancias más o menos fortuitas.

Parece evidente que lo que desencadena y moldea un *speech event* no es siempre un contexto de índole ritual. Además, aún en un contexto ritual, todo tipo de factores casuales o imprevisibles pueden dejar sus huellas en los enunciados. Es en este aspecto, precisamente, que la comunicación oral se distingue nítidamente de las formas de comunicación que se basan en el intercambio de mensajes previamente codificados —como sucede en la literatura escrita, la prensa o el cine—. En lo que sigue me centraré en un factor que no se suele contemplar en el estudio de los *speech events*: la manera cómo los enunciados incorporan el encuentro con determinados elementos o aspectos del paisaje natural o humano. “Las estructuras narrativas —explicó Michel de Certeau en su libro *L'invention du quotidien*— tienen valor de sintaxis espaciales [...]. Todo relato es un relato de viajes: una práctica del espacio” (Certeau 1980: 206). Lo que nos interesa aquí es la práctica *específica* del espacio que se manifiesta en la narración oral.

3 “The ethnography of speaking —dice Sherzer— is an approach to and a perspective on the relationship between language and culture and language and society. It is a description in cultural terms of the patterned uses of language and speech in a particular group, institution, community, or society” (Sherzer 1983: 11).

En este contexto, quiero comentar una imagen que se halla en el folio 316 de la *Nueva coronica y buen gobierno* de Felipe Guaman Poma de Ayala, un cacique quechua vinculado a un territorio andino que corresponde a la actual provincia de Lucanas en el departamento Ayacucho, Perú. Esta crónica es de comienzos del siglo XVII.

[GUMAN POMA]



CANCIONES/I/MUCICA
ARAVI/PI(N)COLLO/VANCA

sinca/urco [cerro-nariz]
pingollona pata [terrazza para tocar
pinkullu]
qeancalla [topónimo cusqueño]
cerro

uiroy/paccha [cascada de las cañas (de
maíz)]

collque/machacuay [serpiente de plata]

cantoc/uno
[agua de la flor de qantu]

uaca/puncu // uatanay/ mayo
[puerta de los o las waka // río de los
amarres o río-atadero]

El dibujo muestra un paisaje caracterizado por un acantilado (izquierda) y un río (derecha). En lo alto del acantilado vemos a dos músicos que tocan *pinkullu*, una flauta de caña. En el río, cerca de la orilla izquierda, están dos personajes femeninos: náyades o sirenas. Todo este paisaje está lleno de inscripciones alfabéticas. Varias de ellas, como lo señaló Philippe Husson (1984), son topónimos cusqueños. El dibujo de Guaman Poma podría considerarse, entonces, como una especie de mapa del Cusco. Ahora bien, y a diferencia de lo que sucede en un mapa moderno, las inscripciones *toponímicas* no provienen de un saber codificado por la escritura, sino de la memoria o la inventiva oral. Por lo menos algunas de las inscripciones

remiten a una especie de *cartografía oral*, cuyo léxico consta básicamente de las imágenes o metáforas que la observación del paisaje suscita en la mente del observador. Así, “sencaurco” [*sinqa urqu*], “cerro-nariz”, alude sin duda a la forma del acantilado. El agua del río evoca imágenes de “cantocuno” [*qantuq unu*], “agua de *qantu*” (flor a menudo invocada en los cantos quechuas), “uiroy paccha” [*wiruy paqcha*], la “cascada de las cañas” y “collquemachacuay” [*qu-llqi machaqway*], la “serpiente de plata”⁴. Tales imágenes pueden atribuirse a la voz de alguien que está “leyendo” o “escuchando” el paisaje. El paisaje andino les habla, en efecto, a sus habitantes. Recordemos que el río más caudaloso de la sierra peruana se llama *apu rimaq*, “el poderoso que habla”, o que los músicos andinos, para hacerse de melodías, suelen pasar una noche al lado de una cascada o piedra “mágica”.

D. Máximo Damián Huamaní: el violinista de Ishua (Perú)

Lo que sigue es parte de un proyecto de investigación que consiste en descubrir, por medio del video, las diferentes maneras cómo la narración oral se vincula al paisaje que sirve de escenario para su *performance*. Como nos enseñó Jean Rouch en su clásico documental *Chronique d'un été* (Francia 1962), la presencia de una cámara y la interacción entre el narrador y el investigador-camarógrafo son factores decisivos en un evento de habla. Las tomas en que se basa esta investigación no muestran momentos “típicos” de narración oral. Frente a una cámara, un narrador oral, por muy espontánea que parezca su *performance*, actuará de otra manera que cuando se encuentra en el corredor de su casa con sus familiares o sus vecinos. Aun así, el video es un instrumento precioso para captar la relación que los narradores orales establecen con su entorno, con el espacio en el cual se van moviendo. Seleccioné, para esta presentación, algunas tomas que realicé en 2010 con D. Máximo Damián

4 En el folio 334 de la crónica de Guaman Poma (1980: 306) se lee que en la «casa y patio» del Inca había «fuentes de agua *Uiruy Paccha, cantoc pacha*» (‘cascada de cañas, cascada de *qantu*’).

Huamaní, conocido en el Perú y más allá como violinista de un ritual protagonizado por los llamados *danzaq* o danzantes de tijeras⁵. Máximo Damián era oriundo de Ishua, comunidad campesina de la provincia ayacuchana de Lucanas; este “centro poblado” se sitúa a dos o tres horas de camino de Sondondo, pueblo señoreado antaño por el letrado quechua Guaman Poma de Ayala —si es que damos crédito a lo que él mismo dice en su crónica—. Su lengua materna era la lengua local, el quechua; pero tras una estadía de varias décadas en Lima, estaba acostumbrado a expresarse también en español. Hubiera sido conveniente, sin duda, grabar su testimonio en quechua; si no lo hice fue para evitar el problema práctico y financiero de la subtitulación.

En una de las secuencias del video, D. Máximo se mueve entre las ruinas de lo que fue su casa natal en Ishua. Como en oportunidades anteriores, cuando yo no llevaba filmadora, D. Máximo me explicó “espontáneamente” la geografía del quintal, la manera cómo se distribuía la familia en el espacio, el uso de ciertos objetos. Me narró también sucesos de su niñez, como la captura de una culebra destinada a devolverle la salud a su madre enferma; el ofidio en cuestión terminó escondiéndose en un rincón de la huerta y —según D. Máximo— ahí sigue ahí todavía.

[Máximo 17]

5 D. Máximo falleció el 12 de febrero de 2015 en Lima. Este texto fue escrito el 2013.



Cocina era, mi cocina, ahí, tuve mi cocina, y acá mi mamá bate este batán, para hacer machka, para todo, para sopa, para todo, se hacía bastante. Y acá era sala. Toda la gente que venía ahí sentado comía, almorzaba. Yo también cuando no está (...) Acá esa ventanita se llama “toqo”. Mi mamá cuando iba así (...) tempranito dejaba machka, chanka (...), todo eso dejaba (...). Cuando venía de la chacra sacaba, comía. Aquí dormía mi mamá, mi papá. Acá era otro vacío. Era cabrito, mío también era cabrito. Cabrito como estilo de catre (...).

Por acá se salía, cuando se tocaba en la puerta. Cuando, cuando sale sol primero llega acá (...). Acá, acá tenía mi eucalipto ¡uf! altura que era tan alto. Yo subía hasta arriba. Acá, acá otro había, pero a ese no podía, era sin, sin rama adentro [abajo], arriba todavía era rama (...).

Mi mamá [es]taba enfermo casi dos años, acá. “Curandero tráeme”. Mi papá traía de lejos: Andamarca, Querobamba, todo curandero. Entonces... iba a buscar a este... culebra para cambiar suerte, para ver ¿no? Y [en] contraba culebra arriba, traía. Una jarra, adentro una culebra guardamos, adentro acá, y ese culebra hasta ahora está, nadie no ha sacado. Está guardado para otra curación (...). Ha sanado, entonces ya no, ya no sacó. ¿Ahora cómo estará pues? Cuántos años, como 30 años ¡más!

Cuando quería ir tocar [violín] sin que sepa mi mamá, mi papá, salía ahí calladito y subía por acá. Aventaba pa'adentro y mi violín alcanzaba abajo unos grandes alcanzaba. Salía, todo eso, entonces así aprendí pues, con las gentes: cantaba, bailaba, tocaba. Pero mi papá... cuando mi mamá... no me soltaba (...).

Después para el chacra sí ya, ya me están llamando, tres de la mañana: “¡despierta! ¡despierta!, vaya a la chacra, vaya cuidar vaca. A veces voy pues, voy, cinco de la mañana ya estoy en chacra. Así, así era (...). Después, más o menos la nueve, las diez, otra vez chacra más arriba y otra chacra, o abajo. No paraba. Tiempo del colegio iba también, pues, pero tiempo de colegio tempranito... ya estoy en chacra. Regreso, como, voy colegio. Estudiaba así.

Lo que resulta llamativo es que no vemos —o solo en parte— lo que parece ver nuestro personaje⁶. De hecho, D. Máximo no está leyendo el paisaje (humano y natural) visible, sino más bien hurgando en sus recuerdos. Lo que estamos viendo-escuchando son fragmentos de una *autobiografía oral*. El paisaje visible —en este caso las ruinas de una casa— no es un texto legible, sino más bien el desencadenante de la narración y, al mismo tiempo, un conjunto de estímulos mnemotécnicos que le permiten llevarla a cabo. La manera cómo D. Máximo “lee” este paisaje se asemeja mucho, de hecho, a la manera como los *tlamatinime*, recitadores de la tradición oral azteca, leían los códices glíficos antiguos.

En otra secuencia del video, un elemento del paisaje humano —el arco del *kacharpari pata*, el “andén de despedidas”— es el desencadenante de la narración de D. Máximo y al mismo tiempo el elemento más llamativo del escenario en el cual solían desarrollarse los sucesos que va narrando. Estos “sucesos” son elementos del ritual con el cual se solía despedir a los comuneros que emigraban hacia Lima, la capital del país.

6 Algo semejante sucede en una secuencia de la película *Tupamaros* (Alemania / Suiza / Uruguay 1996) de Heidi Specogna y Rainer Hoffmann. En Montevideo, en un paseo por un supermercado construido en el lugar de una cárcel, Eleuterio Fernández Huidobro muestra los espacios —ya «borrados del mapa»— donde él y sus compañeros habían sido torturados por los agentes de la dictadura militar.

[Máximo 28]



Todo lo que iba a Lima, este... hacía despedida con arpa y violín. Pero el [al] que no conoce de Lima nada, el que conoce [lo] lleva. O también el que conoce, también todo el que conoce baja, pero cantando con arpa y violín, la despedida. Pero las familias acá extrañan bastante cuando se va sus hijos, sus hijas a Lima. Y lloran, bastante. Y ellos piensa: el pueblo ajeno ¿cómo va a estar? ¿cómo va a estar? No va a comer igual, no va a... no va a pasar igual. Y por eso tengo miedo que se vaya a Lima. Pero... entonces comienza llorar, despidiendo, su mamá, su papá o sus familias. Él también, el que se iba a Lima también lloran encargando los paisanos, vecinos: tú vas a ver a mi mamá, a mi papá, por favor, y yo voy a regresar de un año, dos años, así no más. Y... llorando pues, todos llorando bastante. Entonces ya canto

Ay puente puente puente alambre

Ay puente puente puente alambre

Pasarqachiway ripukunaypaq

Pasarqachiway pasakunaypaq

Wasiyuqkuna piñarikuptin

llaqtayuqkuna rabiarikuptin

yamakunanqa pasachkaniña

*yamakunanqa ripuchkaniña*⁷

Llora ¡uf! y así... así se va los nuestros paisanos a Lima, antes. Ya, ahora ya, bueno, ya hasta chico y grande, ya hablan castellano y todo eso, ¿no? Ya saben costumbre como es de Lima, pero más antes era así pues, no sabían el costumbre de Lima, por eso muchas gentes hacía o hallaba los trabajos aquí... Y además de castellano no sabe, quechua no más. Entonces difícil era uno que hablaba quechua para castellano y además otro costumbre era trabajo de... de Lima. Muchos paisanos, muchas... hasta yo mismo bastante he fallado trabajo y yo lloraba bastante también para... para regresar a Lima. Así es... así es, Martín.

A primera vista, lo que narra D. Máximo pertenece al género discursivo de la *autoetnografía oral*, un género no tradicional que responde a la expectativa —al deseo de saber— de los antropólogos. Desde sus encuentros con el escritor y antropólogo José María Arguedas, al comienzo de los años 1960, D. Máximo debe haberse acostumbrado a practicar ese género. Ahora bien, si consideramos que la casi totalidad de la población cuya ritualidad él evoca aquí ya se fue para siempre, resulta que estamos, una vez más, ante la narración de recuerdos. A diferencia de los recuerdos personales de la secuencia precedente, los que surgen en esta secuencia pertenecen menos a la memoria individual de D. Máximo que a la memoria colectiva de la comunidad local. Una diferencia cuya importancia no se debe sobrestimar, porque, como lo explicó Maurice Halbwachs (1950) en su clásico libro sobre la memoria colectiva, la “memoria individual” se apoya, de diferentes maneras, en los *marcos* de la memoria colectiva⁸.

7 *Ay puente puente, puente de alambre / Ay puente puente, puente de alambre / Déjame pasar para yo poder irme / Déjame pasar para yo poder alejarme // Porque los dueños de casa empiezan a enojarse / Porque los [dueños] del pueblo empiezan a molestarse / ya pues ahora, ya me estoy alejando / ya pues ahora, ya me estoy yendo.* Traducción realizada por el autor con la valiosa contribución de Carlos Huamán (UNAM, México).

8 “Si me acuerdo es casi siempre porque los demás me incitan a acordarme, porque su memoria viene a socorrer la mía, porque la mía se apoya en la de ellos. [...] No hace falta buscar el paradero de los recuerdos, el lugar donde se conservan en mi cerebro o en algún lugar de mi espíritu al cual yo sólo tengo acceso, porque me los

Cualquier relato, como se ha afirmado a menudo, “re-presenta” (=torna presente) lo ausente. Ahora bien, en el relato al que me voy a referir, el paisaje no solo está presente, sino que cumple una función precisa *en y para* la narración. Situados fuera de la comunidad, la laguna Sapanqucha

[Máximo 3]



y la roca Wachuwalla rumi

[Máximo 30]

recuerdan desde fuera y porque los grupos a los cuales pertenezco me ofrecen en cada instante los medios necesarios para reconstruirlos, a condición de que me volteé hacia ellos y que adopte por lo menos temporalmente sus maneras de pensar” (Halbwachs 1950: cap. VI).



constituye una típica heterotopía —un espacio “especial”, “sagrado”— en el sentido de Foucault. Este espacio le inspira a D. Máximo el relato sobre la visita de un “viejo bien cochino”, que no era sino Dios disfrazado de hombre enfermo y andrajoso. Me lo contó porque le dije, mintiendo, que no lo conocía. De hecho ya lo conocía, porque él mismo me lo había contado hace años, con más detalles. A ese “viejo bien cochino”, D. Máximo, en quechua, lo llamaba *machucha* (‘viejito’). En el video, la narración no es sino un resumen del relato “original”. He aquí un resumen del resumen: Dios, disfrazado de viejo sarniento, llega a un pueblo. Los aldeanos le muestran un desprecio absoluto. Solo una tejedora lo acoge y lo alimenta. El viejo, decidido a destruir el pueblo para vengarse de los aldeanos, la lleva consigo, prohibiéndole mirar hacia atrás. La tejedora no resiste a la curiosidad y se voltea, transformándose *ipso facto* en piedra.

¿Sabes, sabes por qué ha pasado? Así como un viejito bien cochino vino: ese era el señor Dios, era. Un viejito bien cochino. Entraba a una fiesta de matrimonio. El matrimonio... lo han botado, “cochino viejo” diciendo. Lo han botado. Entonces salió una señora, estaba tejiendo [en] su casa. Entró y entonces la señora recibió bien, ahí mismo: “sirve[te] comida”. “Señora, usted no me das comida, dame flores no más”. Entonces le ha dado flores. “Señora,

este... sígueme a mí atrás, vamos, con su hijita más. Cárgate tu tejido, vamos junto conmigo”. Entonces... va, pues, con la señora, con su hijita, con su... cargado su tejido. Se va con él, va va va va. Ese abra se llama Pedra ruchayuq, allá arriba, se llama —su nombre— Pedra ruchayuq. Este va mas arriba. “Señora, tú vas siguiendo y no vas a (...) ver a tu pueblo, no vas, sin mirar vienes, tú sigue”. Él se adelantó, se ha ido allá a pisar para pueblo, allá a ese punta, ahí... ahí le han pisado. Entonces... ha tapado el pueblo y la señora ha volteado, ha visto y su pueblo estaba hirviendo, como sopa. Y ahí no más ha quedado piedra, todos, piedra (...). Todo se ha quedado piedra. Entonces (...) esa piedra, esa piedra también de allá ha caído, pues, hasta acá. Por eso le ponemos nosotros Wachuwallarumi, que se vienen para aprender (...) danzantes, artistas violinistas.

Desencadenante de la narración es la laguna de Sapanqucha, casi seca en el momento de nuestro paseo. En su transcurso y su desenlace, el relato —un *relato mítico*— de D. Máximo remite a otros puntos del paisaje visible, en particular a un lugar rocoso, *Pedra ruchayuq* —o tal vez *Pedra huchayuq*, “piedra del pecado”— por donde subieron el “viejo sarniento” y la tejedora. No hay, en la actitud del narrador, nada que permita decir que para él este cuento, que nosotros casi automáticamente colocaríamos en la categoría de “mito”, sea menos verídico que sus recuerdos de infancia. El cronista Guaman Poma, la única vez que menciona el pueblo de “Ysua”, cuenta casi la misma historia que D. Máximo

Dizen más los dichos biejos y biejas antiguos que Dios tentaua a los yndios en cada pueblo y que uenía en figura de pobre hermitaño y que pedía por Dios de bestir y de comer y de ueuer. Questos pobres dizen que entraua más adonde hacía fiesta de pueblos en la plaza pública y, no dando limosna, se bolbía por ello. Dizen que suzidía muy grandes males y castigo de Dios Pacha Camac, Ticze Caylla Uira Cocha que aquel mízero pueblo les tragaua la tierra o ci no le cubria el serro y se tornauan lagunas de los escalones de Paria Caca y de Ysua de Apcara como el pueblo de Cacha”. (Guaman Poma 1980 [c. 1613] : 286 [288])

Como lo muestra Efraín Morote Best (1989: 241-282) en un trabajo clásico, el motivo de las “aldeas sumergidas”, combinado a menudo con el recuerdo del relato bíblico de Lot (Génesis: 18-19), tiene gran difusión en la narrativa oral de los Andes peruanos. Hay que sospechar, pues, que el relato de D. Máximo tiene más que ver con esa tradición narrativa que con la hipotética destrucción del antiguo pueblo de Ishua. Si D. Máximo me hubiera contado esa historia en quechua, como lo hizo hace muchos años en Lima, su naturaleza “ficcional” hubiera quedado, de cierta manera, patente. En quechua, en efecto, cuando se narra un suceso del cual no se ha sido testigo directo, se coloca tras una palabra cualquiera de cada una de las frases el sufijo *-s(i)*. Es como para señalar que el relato pertenece a la “tradición”. Claro que este sufijo, que se puede traducir por “dizen que”, no transforma *ipso facto* los sucesos narrados en “fccionales”, pero el narrador, al usarlo, no garantiza la veracidad de lo narrado.

Ahora bien, al inscribirse en el paisaje visible, el relato de D. Máximo está como ofreciendo pruebas concretas de su veracidad. ¿Cómo negarla, en efecto, cuando cada una de las peripecias del relato se puede situar en algún punto del paisaje que el narrador y su oyente tienen delante de los ojos? En tanto escenario real del cuento, el paisaje visible —y sus características específicas— cumple aquí, pues, la función de “prueba” de la veracidad de lo narrado. Una “prueba”, claro, que solo funciona si el oyente adopta la misma perspectiva que el narrador.

Historia local, mitología nacional y lugares de memoria

Los relatos de D. Máximo se caracterizan, como pienso haber mostrado, por la precisa localización de los sucesos en el paisaje visible. Es importante entender que esta localización no sirve únicamente, como acontece en las novelas, para tornar más “realista” el relato. El paisaje tampoco es el mero escenario de un *speech event*, sino, más bien, uno de los elementos constitutivos de la *performance* narrativa. Junto con el discurso verbal y la expresión gestual, el paisaje

visible resulta, en efecto, uno de los *medios* que utiliza la narración oral tradicional para comunicar su “mensaje”.

En los relatos mencionados, el paisaje visible sirve para acreditar la “veracidad” de lo narrado. Esa función que el paisaje cumple en las narrativas tradicionales ha sido usada y manipulada a menudo por los estados modernos para “autenticar” sus discursos fundacionales. En Suiza, por ejemplo, el estado moderno, configurado entre 1798 (época napoleónica) y 1848 (época de las revoluciones liberales), llegó a crear, para afirmarse ideológicamente, una mitología basada en ciertas tradiciones y vinculada a una serie de escenarios paisajísticos conocidos por todos. Así, el rellano del Rütli, situado encima del Lago de los Cuatro Cantones, en la Suiza central, demuestra, por su mera existencia, la “veracidad histórica” del juramento del Rütli: el supuesto momento de fundación del país (1291). La “Tellplatte”, una gran piedra en la orilla del lago gracias a la cual —según el relato oficial— Guillermo Tell logró escapar del barco donde lo tenían preso, sugiere a su vez la veracidad del mito de Tell⁹. Al “imitar” la manera cómo la narración oral incorpora o se apropia del paisaje; el estado ilustrado moderno persigue el propósito de fundamentar ideológicamente el poder de una burguesía industrial para la cual el paisaje no pasa, en rigor, de un elemento utilitario.

Estamos, en este caso, ante la fabricación deliberada de un “lugar de memoria” (*lieu de mémoire*), definidos por el historiador francés Pierre Nora (1984 ss.) como un tipo de objetos materiales o inmateriales construidos para propiciar el autoreconocimiento de una colectividad nacional. Los estados modernos crean y destruyen esos lugares según su conveniencia y los cambios políticos, como bien lo muestra, entre otros, el ejemplo de Canudos, en Brasil, lugar de la famosa gesta mesiánica de Antônio Conselheiro, narrada por Euclides da Cunha en su clásico *Os sertões*. La masacre de los *jagunços* (1897) —los rebeldes que osaron enfrentarse a un ejército que protegía los intereses de los latifundistas aliados con

9 Mito que alcanzó gran difusión gracias al drama homónimo de Friedrich von Schiller (1804).

la Iglesia— fue uno de los “triumfos” fundacionales de la joven República. En los años 1960, Canudos fue inundado por una represa, borrándose así lo que terminó quedando, con los años, como una mancha vergonzosa en la historia del Brasil moderno. Más recientemente, en 1997, en un nuevo contexto político y con fines turísticos, Canudos fue resucitado con la construcción del “parque histórico de Canudos”.

Es obvio que los paisajes naturales y humanos que movilizan y sustentan la memoria de D. Máximo no forman parte de esos “lugares de memoria” contruidos con fines de manipulación ideológica o de lucro. No son lugares sacralizados por un estado “desacralizado”, sino coordenadas espaciales creadas por comunidades tradicionales o semitradicionales para las cuales el paisaje no ha llegado a ser, todavía, un mero objeto utilitario.

Bibliografía

- Certeau, Michel de. *L'invention du quotidien I. Arts de faire*. Paris : Union Générale d'Éditions, 1980.
- Halbwachs, Maurice. *La mémoire collective*. Paris: PUF, 1950.
- Husson, Jean-Philippe. “L'art poétique dans la chronique de Felipe Waman Puma de Ayala”. En: *Amerdindia* n° 9, 1984.
- Hymes, Dell. “Models of the interaction of language and social life”. En: Gumperz, J. y Hymes, Dell. (Eds.), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1972, pp. 35-71.
- Lévi-Strauss, Claude. *La pensée sauvage*. Paris: Plon, 1962
- Morin, Edgar. *Sociologie*. Paris: Fayard, 1994 [1984].
- Morote Best, Efraín. “Aldeas sumergidas”. En: Morote Best, E. *Aldeas sumergidas. Cultura popular y sociedad en los Andes*. Cusco: CERA Bartolomé de las Casas, 1989, pp. 241-282.
- Nora, Pierre. (Dir.). *Les Lieux de mémoire*. T.1 *La République* (1984), t. 2 *La Nation* (1986), t. 3 *Les France* (1992). París: Gallimard.

- Poma de Ayala, Felipe Guaman de. *El primer nueva coronica y buen gobierno*. México: Siglo XXI, 1980.
- Sherzer, Joel. *Kuna Ways of Speaking. An Ethnographic Perspective*. Austin: University of Texas Press, 1990 [1983].
- Vološinov, Valentin Nikolaevič. *Marxisme et philosophie du langage. Les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage*. Limoges: Lambert-Lucas, 2010.

La identidad juvenil detrás de la imagen corporal frente a facebook

Mariana Uribe Cortés¹

*Facultad de Psicología,
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*

El tránsito a la posmodernidad ha acelerado considerablemente la introducción del Internet y la tecnología (televisión, celulares, computadoras y videojuegos), conllevando una revolución caracterizada por la amplitud y la rapidez con que circula la información a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TICS) donde todo ocurre instantáneamente, difuminándose así las fronteras entre los espacios virtuales y los reales, mientras se entrecruzan el espacio y el tiempo. Estas se van insertando hasta el último rincón de los hogares, suponiendo una revolución en la manera de relacionarnos, comunicarnos y entretenernos, como parte de los nuevos valores colectivos que ha provocado la mundialización. De acuerdo con ese sentido, la aparición e implementación de nuevas tecnologías van transformando el entorno social e individual por una cultura digital, en un mundo sumergido en lo tecno-cultural que hace que la imagen y el sonido, el tacto y la velocidad, constituyan parte integral de los nuevos modos de consumo culturales, manifestándose en la construcción identitaria. Asimismo, las redes sociales

¹ Licenciada en Psicología por la Universidad Latina de América, y estudiante de posgrado en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México. Obtuvo una beca para realizar su tesis de licenciatura: *La identidad y sentido de vida en los jóvenes en la era de la Posmodernidad*, por el Consejo Estatal de Ciencia, Tecnología e Innovación del Gobierno del Estado de Michoacán. Ur.Mariana.Cr@gmail.com

han representado una alta relevancia en la comunicación; y particularmente en el Facebook, el cual ha tenido un alto impacto en las relaciones interpersonales en los últimos años; fundamentalmente, modificando la práctica de las interacciones sociales e individuales.

De esa manera, como se puede apreciar a partir de lo anterior, las redes sociales virtuales son un nuevo escenario que se encuentra mediado por la tecnología, y que presenta grandes ventajas y desafíos para los jóvenes en la construcción de su subjetividad y su visión corporal. Así entre las diversas redes sociales, corresponde el Facebook a una de las plataformas con mayor popularidad. Ésta se desarrolló a partir del 2004, convirtiéndose en una de las redes sociales con mayor audiencia a nivel global. A partir de las estadísticas realizadas por Owloo (2014) muestran que la edad promedio de los usuarios de facebook en México es de 18-29, equivalente al 46,43% de la cantidad total de la población. De allí que se considere a la plataforma Facebook como una herramienta útil para analizar los cambios que se han generado respecto de la identidad de los jóvenes y sus visiones sobre el cuerpo a través de las narrativas publicadas en Facebook.

El INEGI (2014) nos señala que los hogares que cuentan con computadoras en México son de 11.1 millones, de los cuales el 17% no cuentan con conexión a Internet. Estas cifras nos hablan claramente de la magnitud de la exclusión respecto a la población internauta. Sin embargo, estas cifras son relativas para los propósitos de la investigación, pues el acceso a Internet se puede realizar a través de los celulares inteligentes, los cuales garantizan la conectividad casi inmediata, suponiendo con ello una nueva revolución en la rapidez de la conectividad libre y global de la comunicación. El flujo de información y de saberes que engloba el Internet han configurado una manera de interactuar entre los jóvenes, de diversas pertenencias socio-culturales. Esta forma de comunicación ha creado distintos escenarios de comunicación rápida y de apropiación que derivan en una nueva cultura digital a través del Twitter, Facebook y Whatsapp, plataformas que requieren de conectividad por Internet,

medios a través de los cuales los jóvenes crean sus puentes y lazos de comunicación.

Por ello, se pretende averiguar las características y los sentidos que brindan los jóvenes respecto de su alta conectividad a través de dispositivos tecnológicos, privilegiando lo dinámico de las herramientas audiovisuales en sus formas de expresar y de exponer su intimidad. Estas evidencias permiten inferir que esta red captura mayor inversión del tiempo cotidiano a nivel individual y grupal. Por lo cual, realizar una investigación que se centre en el uso de esta red podría brindar información importante acerca de la realidad psicológica juvenil y de su construcción identitaria.

Los jóvenes manifiestan elementos de su identidad en el Facebook, a través de diversas expresiones narrativas, comunicando sentimientos sobre sí mismos y su realidad. He elegido como tema de tesis de maestría: “La construcción subjetiva de la identidad de los jóvenes a partir de su imagen corporal expresada en las narrativas del Facebook”. De este modo, pretendo abordar este aspecto de la vida cotidiana de los jóvenes como etapa crítica en su construcción identitaria, atendiendo la forma en cómo ellos reincorporan las TICS en dicho proceso de socialización. Para esto, me he de centrar en los mensajes que tienen que ver con la representación del cuerpo y con el ideal de bienestar a manera de autorrepresentación en la plataforma de Facebook. Por lo que en este texto se expondrá la revisión de literatura correspondiente a los ejes teóricos de la investigación.

Identidad y cultura

Parto del principio de que los conceptos de identidad y cultura son indisolubles. Y lo son porque las identidades se construyen a partir de la apropiación y/o elaboración, por parte de los actores sociales, de determinados repertorios culturales. Esos repertorios culturales se presentan como una “telaraña de significados”, siguiendo la tesis de Clifford Geertz (1992), que se ha tejido socialmente a nuestro

alrededor, como individuos, familia, grupo social o país. Es decir, la identidad no es más que la cultura interiorizada por los sujetos, considerada bajo el ángulo de su función diferenciadora y contrastiva en relación con otros sujetos. En este sentido, la cultura representa el conjunto de los rasgos compartidos dentro de un grupo y presumiblemente no compartidos (o no enteramente compartidos) fuera del mismo. De aquí su papel de operadora de diferenciación.

De acuerdo con Vargas-Garduño (2013), la cultura se puede explicar a partir de ciertas “tensiones” entre posturas dicotómicas que han empleado diversos teóricos para explicar dicho concepto. Así pues, la primera tensión se da entre la *kultur* y la *bildung*, entre las cultura hegemónica y culturas minoritarias; siendo la primera, la propia de la élite que controla intereses determinados en relación con el poder que transmite una visión determinada del mundo; mientras que la segunda nos habla de una cultura de grupos marginales, que puede tomar forma de subcultura (oposición de valores frente a los dominantes) o de contracultura (valores, tendencias y formas sociales que chocan con los establecidos dentro de una sociedad). Una tercera dicotomía es la visión culturalista que enfatiza la construcción simbólica y la tendencia económica-política de influencia marxista, que destaca los elementos económico social e histórico en la formación de una cultura determinada.

Por tanto, la cultura se encuentra compuesta por múltiples significados e interpretaciones. Un concepto de cultura que responda mejor a un análisis como el que se pretende realizar en esta investigación debe integrar elementos de cada una de dichas dicotomías (Vargas-Garduño 2013:72) debe considerar una dimensión histórica, simbólica, agencial, generadora de estructuras y de productos (artes, ciencia, leyes...), constructora de subjetividades, con un carácter dinámico y articulado a su contexto social.

Así pues, al hablar de la categoría de cultura, en esta investigación me estaré refiriendo al conjunto de creencias, al arte, a los derechos, las costumbres, las actitudes o los distintos hábitos adquiridos

por el ser humano como parte de la tradición social construida a lo largo del tiempo; es decir en la libertad que nos permite construirnos y definirnos como seres humanos individuales a partir de los valores y saberes que se desenvuelven en la sociedad (Echeverría, 2001). Todo lo anterior, en el entendido de que toda cultura implica un proceso dinámico en continua transformación.

La construcción identitaria a través del cuerpo

El discurso sobre el cuerpo ha provocado el diálogo interdisciplinario entre numerosos investigadores como antropólogos, filósofos, sociólogos y sobre todo psicólogos. Autores como Foucault (1984), Vigarello (2006) y Martínez y Téllez (2010) mostraron cómo el cuerpo puede ser objeto de control y que por ello es político; en donde el cuerpo además de su valor histórico y cultural, responde al sentido que socialmente le asigna un valor simbólico que se presenta en su contexto. Por ello que Kogan (2011) identifica el cuerpo como proceso de autoreconocimiento del individuo frente al paso del tiempo.

De esa manera, la identidad y la cultura se muestran consolidadas por un tipo de pensamiento que desemboca en una forma concreta de vida social, dotada de una estructura de poder que da forma a la subjetividad. Así Morales (2007) señala que lo que se percibe y se expresa acerca del cuerpo, tiene que ver con su ser individual, de manera que refleja en la autoimagen sentimientos valorativos de nuestro ser; el cual es un conjunto de rasgos corporales, mentales y espirituales que forma parte de nuestra persona y que fluyen en la identidad, mostrando cierto lenguaje narrativo, fruto de experiencias subjetivas, dando como resultado que el cuerpo se convierta en el punto focal del poder.

El cuerpo es planteado a manera de narración, en relación consigo mismo y con los otros. Entendiendo la narración como el conjunto de propiedades discursivas que describen la realidad a través de procesos cognitivos para explicar la subjetividad y la vida cotidiana (Serna 2014 cita a Goffman, 2001) mostrando lo narrativo a

manera de reflejo de la biografía con todas sus derivaciones: historia de vida, memorias, discursos autobiográficos, anécdotas, descripción de fotos, etc. Partiendo de esta dinámica es que se puede decir que el sujeto narrador se enfrenta con dos procesos: el de ida y el de vuelta; determinados por lineamientos que se desplazan del exterior al interior, y viceversa.

Por lo que el cuerpo, es en sí mismo una expresión esencial de nuestra presencia física en el mundo exterior, una presencia consciente de la existencia frente a los demás. Por ello, el cuerpo también se convierte en una fuente esencial de comunicación, simbologías y mensajes sociales. El cuerpo se muestra como superficie de la identidad en materia visible para todos, a manera de espejo que debe proceder al aprendizaje de su propio pensamiento.

Impacto de los medios de comunicación en la construcción identitaria

Los medios masivos de comunicación se van expandiendo gracias a la Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC): entendiéndolas como industrias productoras de cultura y fenómenos discursivos e ideológicos. Estas impulsan, a través de la escritura, las imágenes simbólicas y la publicidad, múltiples valores como conductores comunicativos que abarcan la vida sociocultural, económica y política de los usuarios y consumidores como imposición y sostenimiento del discurso del bloque hegemónico actual. La apertura del internet interconecta la mirada de un mundo globalizado, caracterizado por el dinamismo intercultural sin fronteras definidas, debido a nuevos sistemas electrónicos capaces de transformar visiones, sensibilidades y percepciones, en lo individual y colectivo, como unívocas y legítimas para ver, estar y sentir el mundo interno y externo, situación o acción normada por el sistema económico neoliberal.

En ese sentido, los *mass media* se aprovechan del espectáculo para transmitir mensajes a través de imágenes mediadas por la

publicidad a manera de entretenimiento o saberes, develando significados con respecto al ideal de la imagen corporal. Así, la llamada posmodernidad se determina por la amplitud y la rapidez de la información y la comunicación en una pluralidad de pensamientos, discursos que moldean y reconfiguran el imaginario colectivo en torno al cuidado de sí mismo, en aparente autonomía y libertad individual.

Asimismo, autores como Aguilar y Hung (2010) abordan los procesos de construcción del perfil individual a través de la subjetividad en las redes sociales virtuales; en el caso del Facebook, permitiendo al individuo organizar las características de la identidad que desea proyectar, teniendo total control en la configuración de su persona, convirtiendo a su ser virtual en mensajes que proyecta a lo público para establecer contacto con quienes tienen intereses similares. De igual manera, Sánchez (2010) nos menciona que la fotografía del perfil, permite describir a la persona corporalmente a manera de cuerpo virtual, constituyendo información que revela mensajes de sí mismo, como forma simbólica que puede ser manejable o diseñada; las mismas (acciones o actividades) que reciben o que comparten con otros usuarios pertenecientes a la misma red.

Por ende, esta percepción subjetiva del individuo y de su autoimagen influye en el cuerpo, incidiendo en el bienestar psicológico, teniendo repercusiones en el desarrollo social, emocional, intelectual y conductual del individuo. Tanto David Le Breton (1999/2006) como Pérez (2004), Murcia (2006), Morales (2007), y Martínez y Téllez (2010), han reflexionado respecto a esto.

De esta manera, observamos que dentro de la vida cotidiana contemporánea, el cuerpo se torna protagonista en forma de culto al individuo, el cual es un fenómeno social que ha alcanzado una evolución del capitalismo en la actualidad una relevancia mercantil por un bienestar subjetivo, a través de los medios de comunicación que arrojan mensajes, códigos y valores dentro de

las pantallas que reflejan las imágenes que a su vez reflejan a los cuerpos en el centro del simbolismo social a través de una mirada. Partiendo de esto (Serrano et. al, 2011) La mirada permite zambullirse en el juego de signos, encontrando la fuerza del significado de las imágenes y del contenido.

Autores como Pérez (2004) ven reflejado el cuerpo como mensaje; Sánchez (2010) y Bauman (2007) mencionan que el cuerpo es un campo de batalla de consumo, en donde se alojan los códigos sociales y culturales, en donde se juegan las estrategias de orden social; asimismo en términos de Bourdieu, el cuerpo es la objetivación más indiscutible del gusto de clase.

En particular, el sujeto se encuentra un tanto saturado de imágenes y símbolos (Pindado, 2006), en un mundo creado por la comunicación de masas, la cual está hoy al alcance del sujeto a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TICS) para el ocio y el entretenimiento. Así, el cuerpo es constituido desde las redes sociales como un lenguaje a través de las imágenes reflejadas en la plataforma de Facebook, para construir y narrar su perfil a semejanza de su autoimagen o su ideal de ser. Así que a través del plano subjetivo de la percepción, Barquín y otros (2011) mencionan que de la mirada surge la experiencia fundamental de la comunicación, la cual es conocimiento del otro, del otro como sujeto y de sí mismo.

Esto obliga entrar en comparación respecto a la ética de autorregulación retomada por Vicente (2007) en la cual se superpone la ética del individualismo en forma de libertad hacia todos los ámbitos de la existencia.

Finalmente, la influencia de las tecnologías de la información y de la comunicación, afectan principalmente la vida cotidiana de los jóvenes en sus estilos de vida, en el uso que hacen de su tiempo libre, e incluso en la forma de comunicación con otros. De acuerdo con Ruiz y Escurra (2013) Facebook es uno de los sitios web con mayor popularidad entre los usuarios jóvenes del internet a

nivel global, esto debido a la rapidez y amplitud de comunicación y formas de expresión que pueden alcanzar sus usuarios.

De ahí que Winocur (2006) realice una reflexión acerca de los procesos de socialización, con respecto a las prácticas de consumo, y las formas de sociabilidad de los jóvenes en Internet, las cuales amplían los círculos tradicionales de encuentro con otras culturas. Esto dado el uso que hacen los jóvenes internautas con respecto de otros medios y del tiempo libre, así como la pertenencia a otras redes virtuales y reales, y sus estrategias en la reincorporación en la esfera pública y privada; en donde los medios poseen un poder desmesurado que envuelve la conducta, moldeando las actitudes, construyendo y definiendo las identidades, especialmente las juveniles (Díaz y Vicente, 2011 Citando a Buckingham)

En esta misma línea Berrios (2007), citado por Diaz y Vicente, (2011) afirma que el consumo está asociado a los procesos de identificación, especialmente juvenil, de acuerdo a lo aceptado y a lo establecido, en la búsqueda de pertenecer aceptación. De igual importancia, estadísticas del INEGI (2014) mostraron que cada vez más son los jóvenes los que adoptan y usan el Internet en actividades principalmente vinculadas a la búsqueda de información, seguida de su uso como medio de comunicación, entretenimiento, apoyo a la educación y acceso a redes sociales.

En la sucesión de cambios en un mundo digitalizado en el que se va instalando el poder de las nuevas tecnologías (Castells, 1998), el adolescente fomenta la comunicación interpersonal a través de cyberintermediarios, tecnificándose la naturaleza socioconstruida de sus vínculos relacionales e incluso aludiendo a la emergencia de la Generación arroba (@) propuesta (Feixa, 2006). En cuyo caso Dieguez (2008) indaga las características de los procesos de subjetividad y producción simbólica de los jóvenes en relación al uso de nuevas tecnologías; a través del análisis de sus conversaciones y de la revisión del chat y fotolog de los

participantes, identificó su proceso en la apropiación de la imagen corporal con la relevancia del espejo en la construcción de sí mismo de acuerdo con datos personales e imágenes publicadas en redes sociales.

De igual manera Tarazona (2013) argumenta dos variables: autoestima y narcisismo, relacionados con el uso de redes sociales; en este caso Facebook. Asimismo, Di Próspero (2011) resalta la autopresentación que va de la mano con la autocomprensión, en el momento de comunicar datos personales.

Los jóvenes construyen redes de socialización que cambian la naturaleza del intercambio en un mundo globalizado, haciendo de la información un objeto de relación. Las redes sociales como el Facebook proporcionan herramientas para que cada quien se represente mediante la percepción que tiene de sí mismo; incorporándola en su perfil, datos personales, ligadas a deseos y aspiraciones del sujeto; conectándose o desconectándose de lo público a lo privado, de la integración al anonimato. Estos datos revelan sus motivaciones y deseos con respecto del ideal que tienen como deseable sujeto deseado, en las aspiraciones del ser. Facebook brinda numerosas posibilidades para la construcción y reconstrucción de un yo constante, al igual que dinámico; entre lo real y lo falso, entre juego de máscaras, en un sinfín de usuarios camuflados.

Como consecuencia, el discurso narrativo así como el significado socialmente construido que proyectan los jóvenes, es un regulador simbólico de conciencias y legitimador de las mismas, las que se mediatizan con las redes sociales y su intercambio a otros mundos cibernéticos. Así pues, el proceso de cambio de Internet ha transformado modos tradicionales de organización y participación; modificando sus sentidos, resaltando la búsqueda de aceptación o reconocimiento, sobresaliendo una búsqueda por trascender a través de los medios, preservando a manera de diario, en forma de cronología narradora de la propia vida existencial. Dicha realidad se construye y se reconstruye dentro de las identidades juveniles, cambiando el

sentido de las formas de pertenencia a nuevos mundos cibernéticos, rebasando espacio y tiempo.

Por ello sugiero que nuevas investigaciones asuman un papel multidisciplinario para comprender y explorar los fenómenos actuales que forman nuevos paradigmas en la forma de ser, sentir, pensar y percibir; y que a su vez, estructuran las sensibilidades en los cuerpos de los jóvenes, los cuales parten de las transformaciones culturales que actualmente nos encontramos transitando en un mundo globalizado mediado por la tecnología.

Bibliografía

- Aguilar, Daniel y Hung, Elías. “Identidad y subjetividad en las redes sociales virtuales: caso de Facebook”. En: *Zona Próxima, Revista del Instituto en Educación Universidad del Norte*, n° 12. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85316155013>> 2010 (Octubre 2014).
- Barquín, Carolina; López, Luis; Reza Sonia; y Sámchez, Francisco. “De la mirada y la seducción”. En: *Revista de Filosofía y Psicología* 6, 69-82. <http://scholar.google.com.mx/scholar?q=related:SXRW3HbyF48J:scholar.google.com/&hl=en&as_sdt=0,5> 2011 (Septiembre, 2014).
- Bauman, Zygmunt. *Vida de consumo*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- Castells, Manuel. *La era de la información*. Madrid: Alianza, 1998.
- Díaz Mohedo, María Teresa y Vicente Bújez, Alejandro. “Los jóvenes como consumidores en la era digital”. En: *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4619874>>2011 (Noviembre, 2014).
- Di Próspero, Carolina Emilia. “Autopresentación en Facebook: un yo para el público”. En: *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*. <<http://relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/39/90>> 2011 (Octubre, 2014).

- Dieguez, Analía. “Construcción de la identidad en púberes y jóvenes a través de las TICS”. XV Jornadas de investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores. En: *Psicología de Mercosur*. <<http://www.academica.com/000-032/294.pdf>> 2008 (Octubre, 2014).
- Echeverría, Bolívar. *Definición de la cultura*. México, D.F.: Fondo de cultura Económica, 2001.
- Foucault, Michel. *Uso de los placeres*. México: Siglo XXI, 1984.
- Feixa, Carles. “Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea”. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Societales, Niñez y Juventud* <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77340202>> 2006 (Septiembre, 2014).
- Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 1992.
- Instituto Nacional de estadística y Geografía. INEGI. 2014.
- Kogan, Liuba. “Jóvenes y viejos: ¿el cuerpo como locus de identidad?”. En: *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*. <<http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/viewFile/120/72>> 2011 (Noviembre, 2014).
- Le Breton, David. *Adiós al cuerpo*. México: La cifra, 1999 - 2006.
- Martínez, Eloy y Téllez, Anastasia. *Cuerpo y cultura*. Barcelona: Icaria, 2010.
- Moral Jiménez, María de la Villa y Ovejero Bernal, Anastasio. “Jóvenes, globalización y postmodernidad: Crisis de la adolescencia social en una sociedad adolescente en crisis”. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77808710>> 2004 (Septiembre, 2014).
- Moral Jiménez, María de la Villa y Ovejero Bernal, Anastasio. “Juventus digitalis y Juventus ludens como tipologías psicosociológicas de jóvenes@s contemporáneos@s.” En: *Intervención psicosocial*, Vol. 14, N.º 2. PP. 161-175. <<http://www.redalyc.org/pdf/1798/179817557002.pdf>> 2005 (Octubre, 2014).
- Morales V, Griselda. *Construcción psicosocial de la identidad a partir de la imagen corporal en los y las adolescentes de la preparatoria*

- Melchor Ocampo de la U.M.S.N.H.* Tesis de Licenciatura. Facultad de psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Morelia: 2007.
- Murcia Martín, Francisco. “Cambios sociales y trastornos de la personalidad posmoderna”. En: *Papeles del psicólogo* Vol. 27(2), 104-115.
<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77827206> > 2006 (Noviembre, 2014).
- Owloo. Estadísticas facebook. <<http://www.owloo.com/facebook-stats/mexico/>>
- Pérez Henao, Horacio. “El cuerpo es el mensaje. O del cuerpo en las funciones básicas de los mass media”. En: *Palabra clave*, núm. 11. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64901103>> 2004 (Octubre, 2014).
- Pindado, Julián. “Los medios de comunicación y la construcción de la identidad adolescente”. En: *Revista de Estudios de Comunicación Zer*. <<http://www.ehu.es/zer/hemeroteca/pdfs/zer21-01-pindado.pdf>> 2006 (Septiembre, 2014).
- Piña Mendoza, Cupatizío. “El cuerpo un campo de batalla: Tecnologías de sometimiento y resistencia en el cuerpo modificado”. En: *El cotidiano*. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32512621>> 2004 (Septiembre, 2014).
- Ruiz Dobobara, Fernando Gabriel y Escurra Mayaute, Luis Miguel. “Hábitos de consumo de Facebook y Youtube. Conciencia y estrategias metacognitiva en la lectura y estrategias de aprendizaje y estudio en universitarios”. En: *Persona* <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147131896002>> 2013 (Noviembre, 2014).
- Sánchez Martínez, José Alberto. “Cuerpo y tecnología. La virtualidad como espacio de acción contemporánea”. En: *Argumentos*. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59515960010>> 2010 (Noviembre, 2010).
- Sánchez Martínez, José Alberto. “La comunicación sin cuerpo. Identidad y virtualidad”. En: *Revista Mexicana de Ciencias políticas*

- y *Sociales* <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42116235003>> 2010 (Octubre, 2014).
- Scribano, Adrián. y Cena, Rebeca. “Pasiones, vivencialidades y sensibilidades: una oportunidad para la crítica social”. En: *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273231878001>> 2014 (Septiembre, 2014).
- Serrano Puche, Javier. “Vidas conectadas: tecnología digital, interacción social e identidad”. En: *Historia y comunicación social*, <<http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/viewFile/44249/41810>> 2013 (Noviembre, 2014).
- Serna Gonzáles, Patricia “Uso del lenguaje narrativo en educación”. En: *Revista Uarich*. <http://www.revistauaricha.umich.mx/Articulos/uaricha_1126_034-053.pdf> 2014 (Noviembre, 2014).
- Tarazona, Luján Renzo. *Variables Psicológicas asociadas al uso del Facebook: Autoestima y Narcisismo en Universitarios*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Pontificia universidad católica del Perú. Lima: 2013.
- Vargas-Garduño, María de Lourdes. *La educación intercultural bilingüe y la vivencia de la interculturalidad en familias p'urhepecha*. El caso de Atantepacua, Municipio de Nahuatzen. Michoacán: CGEIB. 2013.
- Vicente Pedraz, Miguel. “La construcción de una ética médico-deportiva de sujeción: el cuerpo preso de la vida saludable” En: *Salud Pública de México*. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10649110>> 2007 (Octubre, 2014).
- Vigarello, Georges. *Historia del cuerpo. Volumen III. Las mutaciones de la mirada*. Madrid: Taurus, 2006.
- Winocur, Rosalía. “Internet en la vida cotidiana de los jóvenes”. En: *Revista Mexicana de Sociología*. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32112601005>> 2006 (Noviembre, 2014).

Estigmatización, racismo y exclusión

Sofía Reding Blase¹

*Centro de Investigaciones
sobre América Latina y el Caribe*

La autora reflexiona en torno al racismo, así como los estigmas que permiten la discriminación y la violencia contra el Otro. Se revisan algunos resultados de encuestas sobre discriminación y las reflexiones de algunos autores en torno al modo en que se percibe al Otro como un ser peligroso.

Encuestar y cuestionar

Hace muchos años, Alain Touraine tituló uno de sus libros planteando una pregunta: ¿podremos vivir juntos? La respuesta que hoy dan los más cínicos, es que eso es y será posible, si se descarta a las multitudes que hacen peligrar sus niveles de consumo; el mismo que es casi dos veces superior a la capacidad de la biosfera para cubrir la demanda humana de consumo material y eliminación de desechos (PNUD, 2014: 50). Del mismo modo que requieren legitimar el saqueo y el despojo de recursos agrícolas y energéticos, también pretenden normalizar el descuartizamiento de las identidades que alteran sus planes. Una de las formas que encuentran muy útiles es el racismo.

El racismo inicia cuando se asegura que hay una inevitable correspondencia entre raza y cultura, por lo que toda discriminación implica una desigualdad entre nosotros y los otros. Aunque el dis-

¹ Investigadora Asociada “C” de tiempo completo, en el Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe, Universidad Nacional Autónoma De México. Autora de *“El buen salvaje y el Caníbal”* (México: UNAM, 2009) y de *“Ética e interculturalidad en América Latina”* (México: UNAM, 2012). Contacto: <reding@unam.mx>

tanciamiento no tiene por qué desembocar en la eliminación, se requiere marcar, señalar y simplificar al Otro, para devaluarlo.

Entre las estrategias para eliminar el peligro que entraña la presencia de los otros, podemos mencionar las fronteras que separan del espacio social a quienes se detesta, al tiempo que se protege a los amables. Marshall Sahlins (2011: 63) explicaba cómo la amabilidad que se expresa a los del propio grupo, tiene que ver con el parentesco que se establece entre sus integrantes, por lo que *kindness* y *kinship*, se entreveran. Desde luego, no se trata solo del parentesco consanguíneo, sino también y sobre todo, de afiliación, en especial la que deviene de cánones provistos por mitos fundacionales, que normalizan el procedimiento de incorporación y expulsión de perfiles etnoculturales vistos como riesgo para el cuerpo social.

Los Estados latinoamericanos —mestizos y criollos— se alzan sobre la convicción de que grandes sectores de la población son culpables del atraso que padecen, y que no hay modo de hacerlos salir de esa situación a menos de que renuncien a tomar sus propias decisiones: “El racismo opera como un pilar ideológico de los procesos de dominación en la medida en que legitima el predominio político de cierto grupo etnorracial a partir de su identificación con la nación. Potencia los procesos de explotación al permitir la estratificación laboral y la desvalorización de la fuerza de trabajo de ciertos sectores sociorraciales” (París Pombo, 2002: 293). Resultado de esta ideología son la castellanización y o desindianización, que suelen promover obsesivamente el mestizaje o la franca eliminación de los pueblos originarios.

Las incongruencias alojadas en el seno de los discursos nacionalistas dan cuenta de una forma más compleja de racismo: el racismo cultural; un tipo de racismo muy sutil, debido a que el discurso del mestizaje implica que si no hay razas, no hay racismo; es decir que, según Wiewiorka (1994) no parece haber la intención de vincular expresamente algunos rasgos físicos con la inferioridad intelectual y/o moral, sino que se trata de una actitud diferencialista —en ex-

tremo— que conduce a la segregación de minorías étnicas, nacionales o religiosas. Pero esta forma de discriminación supone que ciertos rasgos temperamentales son inseparables de la idiosincrasia de un grupo humano, lo que permite una jerarquización social y económica capaz de anular la igualdad amparada en la Ley.

Diversas investigaciones realizadas en nuestra región dan cuenta de un racismo íntimamente ligado al clasismo. La encuesta aplicada en 2004 por la Pontificia Universidad Católica del Perú, deja ver interesantes datos sobre la identificación étnico-cultural, los mismos que llaman a una reflexión acerca del racismo. Por ejemplo, cuando los encuestados afirman que el peruano es igual de racista que hace unos años e incluso más, y que se sienten menospreciados por su lugar de origen, no obstante la vindicación del pasado incaico. La inmensa mayoría de los encuestados afirmó que no hay una identidad nacional sólida en el país y que existe una gran desigualdad. La encuesta permite ver que el perfil sociocultural puede llegar a convertirse en un obstáculo infranqueable en una sociedad que aprecia enormemente el éxito personal. En el Perú, los rasgos raciales pueden ser considerados símbolos de poder e indicadores de pertenencia a clases sociales:

El peruano siente ese conflicto y lo vive dentro de sí; en algunos casos lo desplaza, en otros puede significar un trauma que lo afecte en su accionar diario. La raza puede ser un estigma: el blanco puede sentirse mal por serlo, porque a su apariencia están ligadas las imágenes de clase alta, de abusivo, etc., que pueden generar sentimientos de culpa. El indio porque a su apariencia se ligan las imágenes de menor prestigio, ignorancia, incapacidad mental etc. Así, podríamos seguir con los otros grupos raciales. (Callirgos, 1993: 161)

También hay que decir que los afrodescendientes también son percibidos como personas con grandes limitaciones en cuanto a la defensa de sus derechos. La pervivencia de los estereotipos puede observarse al momento en que los encuestados afirman que los afroperuanos pueden desempeñarse muy bien como bailarines o coci-

neros, pero tienen pocas habilidades para dedicarse a la medicina. También en Chile, según encuesta realizada en 2006 por la Universidad Diego Portales, se afirma que ser pobre o no tener un buen apellido o tener aspecto indígena, son factores que obstaculizan o imposibilitan el éxito en la vida.

Del mismo modo, los resultados de la primera Encuesta Nacional sobre el Racismo y la Discriminación Racial de 2004, realizada entre 37,519 ecuatorianos, indican que el 65% de los consultados admiten que hay racismo, aunque sólo un 10% se reconoce abiertamente racista. El 88% sostuvo que los negros son los más discriminados, seguidos de los indígenas, con un 71%. Ello se explica, entre muchos otros factores, por el estereotipo delincencial del que son víctimas los afroecuatorianos.

En cuanto al racismo en Venezuela, hay una tendencia racializada de la polarización política. Esto ha sido estudiado por Jun Ishibashi, para quien las clasificaciones raciales derivan en una valoración estética y luego ética. En el debate político, él ha observado que los antichavistas se refieren a sus adversarios con expresiones tales como “analfabetos”, “monos”, “indios, negros, zambos, no blancos”, “pobres”, “resentidos sociales”, “sucios” o “hediondos”.

En los espacios publicitarios, telenovelas y concursos de belleza, Ishibashi observó el modo en que se excluyen las representaciones “negras”, así como las formas de incluirlas estereotipadamente. A pesar de que en Venezuela la definición de lo “negro” es muy imprecisa, lo cierto es que brilla por su ausencia en anuncios publicitarios de productos para bebés, aunque sí estén presentes interpretando el rol de trabajadores. En los mensajes que publicitan mercancías suelen aparecer personas negras cuando se anuncian productos de las ramas de alimentación, tabaco y vestido, pero nunca en el caso de cosméticos, medicamentos y detergentes (Ishibashi, 2003: 42).

Ishibashi destaca que, en general, un personaje “negro” será utilizado en una pieza publicitaria si se trata de un producto o un ambiente relacionado a lo folklórico, a una situación de playa, pueblo o

campo, para mostrar sensualidad y actividades festivas o deportivas, o cuando se pretende narrar con realismo ciertos problemas sociales (*Ibíd.*: 46). A fin de cuentas, en los medios de comunicación en Venezuela, lo negro representa lo feo, lo no sofisticado y lo pobre (*Ibíd.*: 51).

Simultáneamente, la primera Encuesta Nacional sobre Discriminación realizada en México en 2005, deja ver que la discriminación que se practica está ligada menos al origen étnico y más a la pobreza y desigualdad social: ancianos, enfermos de SIDA, discapacitados e indígenas son mejor considerados que, por ejemplo, los extranjeros, los pobres, las personas con ideas políticas distintas, los no-católicos y los homosexuales. En general, y si no se tiene más remedio, se prefiere vivir en cercanía con el primer grupo señalado que con el segundo; de todos modos los individuos en situación de vulnerabilidad manifestaron sentirse discriminados en hospitales, en escuelas y en el trabajo. Así, la inmovilidad social se respalda en acciones emprendidas institucionalmente a través de tribunales, medios de comunicación, programas educativos y de salud.

Muy parecida a la situación mexicana es la brasileña: la división étnica se ha pensado según categorías que manifiestan las maneras en que los segmentos de una población se relacionan con segmentos del mercado de trabajo (Marshall, 1972: 169). En Brasil parece prevalecer la expectativa de que el país se torne blanco como si eso fuera garantía para el acceso a los bienes materiales y simbólicos. Como afirma García dos Santos, si bien se critican los efectos del capitalismo real, también se fantasea con una sociedad capitalista ideal, inalcanzable y avanzada: “El efecto disruptivo se convierte en un impedimento subjetivo que solamente se podría vencer a través de la adhesión al sistema” (García Dos Santos, 1996: 30).

Los datos arrojados nos llevan a reflexionar sobre las estrategias para la gestión de la diversidad cultural, que hasta ahora han sido políticamente inútiles y éticamente incorrectas en la medida que siguen respaldando la homogeneidad. El diálogo intercultural es necesario si queremos en verdad acabar con el racismo, proteger la

identidad cultural de los grupos y consolidar una estructura política que asegure los recursos sociales, políticos y económicos para todos.

En ese tenor, está también la opinión de Quince Duncan (cuyas novelas expresan el conflicto entre latinos y afrocostaricenses) que señala varias vías para acabar con la ideología racista: la eliminación de las teorías del blanqueamiento y el sistema de castas (que pervive en el imaginario latinoamericano), la etnofobia, la eurofilia y la mixofobia, así como la defensa de un mestizaje que “no implica esconder la herencia ni eliminar la diversidad de cada uno de los sectores”. Así, son necesarios programas de recuperación y de difusión del patrimonio cultural, así como una relectura de la historia que permitan la restitución y la compensación, como medidas de justicia, para afirmar y proteger el derecho de reivindicar su filiación ancestral (Duncan, 2001: 220ss).

Reflexionar y proponer

Los argumentos que más frecuentemente se utilizan para explicar el racismo, insisten en que la Modernidad es propiamente racista y algunos más afirman que se trata de un fenómeno propio del capitalismo. Lo cierto es que varias políticas multiculturalistas, han fracasado porque no se establecen estrategias como la restitución, indemnización o reparación del daño. La convivencia entre culturas es, en estos casos, una simulación, toda vez que la presencia de lo diferente no anula el dominio económico de unos sobre otros. Además, tampoco se permite un intercambio cultural que enriquezca al anfitrión, así como al huésped. Ejemplos semejantes pueden hallarse en las industrias culturales, pero pocos en cuanto a las formas de organización política y económica.

A fuerza de naturalizar los prejuicios, tanto la afiliación como la exclusión se convierten en conductas normalizadas que, a través de determinados dispositivos, emiten y reciben mensajes relativos a los adversarios. Más temprano que tarde, la intolerancia política se transforma en fanatismo: “El fanático no admite más verdad que la

suya, por lo cual renuncia a la comunicación y a la convivencia [...]. Para él, cancelar la existencia de la diversidad parece ser el único camino viable para enfrentar el conflicto entre grupos. Cuando las prácticas políticas encuentran su sustento en la intolerancia, se convierten en una prolongación de los métodos de guerra” (Cisneros, 2004: 45).

La hostilidad se convierte en guerra emprendida contra los cuerpos: es al cuerpo, en primer lugar, hacia donde se dirige la guerra ofensiva o defensiva. En este contexto, se comprenden la obstinación de las chicas de *Femen* en mostrar sus pezones y la de los medios masivos por difuminarlos al momento de transmitir las imágenes de sus protestas. Lo mismo ocurre en el caso de imágenes de mujeres sometidas a mastectomías, porque el cáncer en general, supone una invasión al cuerpo y sirve como metáfora a los grupos hegemónicos para dar lucha sin cuartel a los enemigos. Desde luego, el ejemplo anterior es apenas un botón de muestra del complejo catálogo de movimientos que sacuden el escenario político. Sin embargo, es ilustrativo en la medida que las chicas están, literalmente, furiosas.

La violencia que se suscitó en el mundo con posterioridad a la caída del Muro de Berlín, mostró que la marcha hacia el progreso no se daba y que, tras los atentados del 11-S, se ponían al descubierto “patologías severas en las ideologías consagradas a lo nacional” (Appadurai, 2007: 13). A una de ellas, habría que denominarla “angustia de lo incompleto” (*Ibíd.*: 22).

A qué se debe la zozobra, es algo que tiene que ver con la biografía de la Modernidad, cuya plenitud es amenazada por contextos identitarios alter-nativos. Así, hay una preocupación surgida del vínculo entre sangre y nación: “sangre y nacionalismo parecen abrazarse de una manera mucho más estrecha y completa en todo el mundo. Toda nación, bajo ciertas condiciones, demanda transfusiones totales de sangre y suele exigir que una parte de su sangre sea

expulsada” (*Ibíd.*: 17). Estas palabras resumen una situación semejante a la que podemos observar en nuestra región.

Pero, ¿qué es lo que pretende obtener la Modernidad a cambio de las cuotas de sangre que exige? Lo que quiere es, sin más, un mundo; es decir, un orden. Uno solo y a costa de lo que sea, incluso de la barbarie, condición única de posibilidad de la civilización. Con el paso de los años, la escritura de la historia permitirá olvidar el pasado, superar la vergüenza, y reelaborar lo que ocurrió. De ahí la importancia de la memoria, que nos hace recordar (traer de nuevo al corazón) cuál es el origen de nuestra identidad cultural. Hay que subrayar que la intolerancia es cultivada ahí donde no hay identidades sólidas: la intolerancia no exige ni fortaleza, ni sentimientos de solidaridad; en cambio: “La tolerancia exige un acercamiento al otro, su reconocimiento y el respeto de su dignidad” (Fetscher, 1994: 150-151). Lo contrario, en todo caso, genera lo que el ya citado antropólogo indio ha denominado “identidades predatorias”:

Defino como predatorias aquellas identidades cuya construcción social y movilización requieren la extinción de otras categorías sociales próximas, definidas como una amenaza para la existencia misma de determinado grupo definido como “nosotros”. Las identidades predatorias surgen, periódicamente, de pares de identidades, a veces de conjuntos de más de dos, que poseen una larga historia de estrecho contacto, mezcla y cierto grado de formación de estereotipos mutuos. La violencia ocasional puede formar parte, o no, de esa historia, pero siempre se halla cierto grado de identificación por contraste. Una de las identidades de esos pares o conjuntos a menudo se vuelve predatoria al movilizarse y concebirse a sí misma como una mayoría amenazada. Este tipo de movilización es el paso clave para la transformación de una identidad social benigna en predatoria. (Appadurai, 2007: 69-70)

En este tenor, la presencia del Otro que invade una corporación que no es la suya, origina diversas analogías que se trasladan de la anatomía a la sociología. Un ensayo muy interesante es el que Susan Sontag dedicó a la enfermedad. Su estudio parte de una reflexión en torno a la tuberculosis y el cáncer que, como todas las enfermeda-

des, consumen al cuerpo, aunque no sean forzosamente fatales hoy día. Sin embargo, y con la salvedad de cánceres no tumorales como la leucemia, esa enfermedad aqueja a cualquiera. El cáncer, que ella misma padeció, le sirve para recordar la temática del estigma que, al contrario de la tos y la palidez que estetizaron los románticos, deriva en deformidad y o mutilación (Sontag, 2008: 30). Al llevar su reflexión del campo médico al sociocultural, la ensayista consigue vincular el fenómeno de la metástasis con la contaminación del cuerpo social; por lo que volvemos al tema del estigma, mancha o marca, que convierte a sus portadores en malignos, en echados a perder e irrecuperables.

El *boom* del cine zombi se explica, en buena medida, por la idea generada en Hollywood de que el de carnes podridas debe ser destruido y que su eliminación no acarrea ningún problema moral. En el cine como en la medicina se actúa ante la propagación de la enfermedad como si se tratara de una guerra; lo que confirma lo dicho por Sontag en cuando al uso de una jerga militar en el campo de la medicina: “La metáfora militar sirve para describir una enfermedad particularmente temida como se teme al extranjero, al “otro”, al igual que el enemigo en la guerra moderna; y el salto que media entre demonizar la enfermedad y achacar algo al paciente es inevitable, por mucho que se considere a éste como víctimas” (*Ibid.*: 113).

A conclusiones más o menos parecidas, llegó el camerunés Achille Mbembe. En el ensayo que tituló “Necropolítica”, encontramos que también el esclavo es mutilado “en un mundo espectral de horror, crueldad y desacralización intensos”, que hacen que su vida sea considerada una forma de muerte-en-la vida. Al igual que el tuberculoso del que hablaba Sontag, el esclavo se estiliza porque se considera una simple herramienta e instrumento de producción (Mbembe, 2011: 33 y 34). En ese caso, como en general en cuanto a las colonias se refiere, no hay intención de alcanzar la paz, toda vez que la guerra es permanente: “Las guerras coloniales se conciben como la expresión de una hostilidad absoluta, que coloca al conquistador frente a un enemigo absoluto” (*Ibid.*: 41). Según Mbembe,

es posible hablar de una necropolítica porque no se trata de convivir con el Otro, sino de separarlo del cuerpo social, sea matándolo o limitando su espacio, tal como lo consigue el *township* “una curiosa invención espacial, científicamente planificada con objetivos de control” (*Ibid.*: 44). La ciudad del colonizado está condenada a reproducir la miseria y la dominación, por motivos de raza y de clase.

En tiempos modernos, el avasallamiento se ha presentado como justo en múltiples ocasiones. Para mencionar autores más cercanos a la actual ideología, baste recordar a John Stuart Mill (1859) quien refería que a las razas inferiores no les está permitida la soberanía: “El despotismo es un modo legítimo de gobierno, cuando los gobernados están todavía por civilizar, siempre que el fin propuesto sea su progreso y que los medios se justifiquen al atender realmente este fin” (Mill, 1977: 18). Lo interesante es que según él, los inferiores podrían salir de su estado y progresar. No obstante, el panorama se volvía sombrío, toda vez que aparecían nuevos adversarios, los miserables, a los cuales combatir, y una patología muy compleja: la aporofobia.

En este orden de ideas, ¿cómo se reconoce al adversario si no es por sus estigmas amplificadas, sobredimensionados? Al sujeto pobre, también se le estigmatiza porque a su piel se le relaciona con un atributo indeseable: es antihigiénica por oposición a la higiene defendida por lo moderno. Además, habrá el Otro —en este caso, el miserable— posee otros atributos que se convierten en estereotipos: es estridente, maldiciente o maloliente. En este sentido, como lo explica Erving Goffman (1989: 14), el estigma aparece como una clase especial de relación entre atributo y estereotipo. A consecuencia del estigma, se originan prácticas discriminatorias como el racismo y el clasismo, que se incluso llegan a considerarse normales porque apelan a lo que Goffman llamó “abominaciones del cuerpo” (*Ibid.*: 14); es decir, todo aquello que vuelve espantoso al Otro: como la piel infectada, literal o simbólicamente. El orden, en consecuencia, queda garantizado, toda vez que el estigma deshonra, limita e inmoviliza al Otro, debido a su indeseable diferencia. El estigmatizado

es, en una palabra, un inficionado; es un cuerpo envenenado. Es, además, un cuerpo que se ha hecho visible lo que ocasiona que sea más vulnerable al descrédito y padezca de incertidumbre respecto de su propia identidad: “no sólo porque ignora en qué categoría será ubicado, sino también, si la ubicación lo favorece, porque sabe que en su fuero interno, los demás pueden definirlo en función de su estigma” (*Ibíd.*: 25).

Esa idea también la apunta el filósofo napolitano Roberto Espósito (2015: 27), cuando dice que en la cultura moderna es el cuerpo lo que adquiere centralidad y, por lo tanto, el cuerpo político deja de ser una metáfora para convertirse en realidad objetiva. Se trata de un “cuerpo de cuerpos”, y en ese orden el cuerpo individual “funciona como jugada ganadora cuando responde a la valoración dominante en una determinada cultura, como capital favorable que puede ser movilizado en una situación de intercambio simbólico específico. No es lo mismo responder a la característica marcada por el cuerpo ideal de una cultura, que poseer las características estigmatizadas por ella” (Urresti, 1998: 72).

Resiliencia y desarrollo humano

El racismo derivado de la estigmatización, aunado a una obsesión por la rentabilidad a costa de incalculables bolsillos vacíos, nos coloca en una situación mediocre cuando consideramos los indicadores del desarrollo humano. Un rápido examen al último informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, permite ver vulnerabilidad en la que se encuentran las personas y el modo en que se les limita para superar los contratiempos. El “enfoque de ciclo de vida” que asumieron los encargados de realizar el estudio, facilitó la identificación de aquellos factores que erosionan las capacidades y opciones de las personas. Así, la pregunta ya no es si podremos vivir juntos, sino, si podremos afrontar la adversidad.

Por ello, el estudio se centró en analizar el tipo de instituciones, estructuras y normas que pueden mejorar o disminuir la resiliencia

humana, entendiendo por esta la capacidad de afrontar la adversidad (PNUD, 2014: 20). Si el desarrollo humano implica “eliminar las barreras que coartan la libertad de las personas para actuar”, entonces es necesario eliminar las formas del racismo que inmovilizan a los estigmatizados. De otro modo, se señala entre líneas, la cantaleta seguirá siendo la misma y seguirá siendo insostenible debido a la inseguridad que resultará: “la sensación de injusticia, vulnerabilidad y exclusión que puede alimentar el descontento social” (*Ibíd.*: 7). En el discurso del PNUD, puede apreciarse entonces que hay una nueva amenaza, y que esta es, precisamente, la vulnerabilidad, entendida como vida insegura (*Ibíd.*: 12).

En ese tenor, ¿qué puede hacerse para promover la resiliencia en la región? Habría que comenzar por una nueva cultura política, nuevas formas de deliberación y nuevas sensibilidades, o, lo que es lo mismo, una ciudadanía intercultural (Tubino, 2008: 179). Así, es importante pensar en los diversos modos de afrontar los retos que nos plantea un mundo lleno de adversidades, con la convicción de que ninguna de ellas tiene por qué estar inscrita en pieles humanas.

Bibliografía

- Appadurai, Arjun. *El rechazo de las minorías. Ensayo sobre la geografía de la furia*. Barcelona: Tusquets, 2007.
- Callirgos, Juan Carlos. *El racismo: la cuestión del otro (y de uno)*. Lima: Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo, 1993.
- Cisneros, Isidro H. *Formas modernas de la intolerancia. De la discriminación al genocidio*. México: Océano, 2004.
- Duncan, Quince. *Contra el silencio: afrodescendientes y racismo en el Caribe continental hispánico*. San José de Costa Rica: EUNED, 2001.
- Espósito, Roberto. *Immunitas: protección y negación de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu, 2005.
- Fetscher, Iring. *La tolerancia. Una pequeña virtud imprescindible para la democracia. Panorama histórico y problemas actuales*.

- Barcelona: Gedisa, 1994.
- García Dos Santos, Laymert “Tecnología, naturaleza y el “redescubrimiento” de Brasil”. En: *Biodiversidad y derechos de los pueblos. Amazonía por la vida*. Quito: Acción Ecológica, 1996.
- Goffman, Erving. *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu, 1989.
- Ishibashi, Jun. “Hacia una apertura del debate sobre el racismo en Venezuela: exclusión e inclusión estereotipada de personas ‘negras’ en los medios de comunicación”. En: Mato, Daniel (coord.), *Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización*. Caracas: FACES/UCV, 2003, pp. 33-61.
- Marshall, Gloria. “Clasificaciones raciales populares y científicas”. En: Dobzhansky et al., *Ciencia y concepto de raza (Genética y conducta)*. Barcelona: Fontanella, 1972.
- Mbembe, Achille. *Necropolítica, seguido de Sobre el gobierno privado indirecto*. Barcelona: Melusina, 2011.
- Mill, John Stuart. *Sobre la libertad*. Madrid: Aguilar, 1977.
- París Pombo, María Dolores, “Estudios sobre el racismo en América Latina”. En: *Política y Cultura* 17; (2002): 293.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, *Informe de Desarrollo Humano, Sostener el Progreso Humano: Reducir vulnerabilidades y construir resiliencia*. Nueva York: PNUD, 2014.
- Sahlins, Marshall. *La ilusión occidental de la naturaleza humana*. México: FCE, 2011.
- Segunda Encuesta Nacional de Opinión Pública, 2006. Tolerancia y Discriminación en Chile. <http://www.udp.cl/ics0/encuestas/doc06/Encuesta_UDP_Tolerancia_Discriminacion.pdf> (junio 2014)
- Sistema de Indicadores Sociales del Ecuador del Ministerio Coordinador de Desarrollo Social. “Racismo y discriminación racial en Ecuador 2004”. <<http://www.siise.gob.ec/siiseweb/>>

PageWebs/pubsis/pubsis_F038.pdf> (junio 2014)

Sontag, Susan. *La enfermedad y sus metáforas. El sida y sus metáforas*. Barcelona: De Bolsillo, 2008.

Sulmont Haak, David. *Encuesta Nacional sobre Discriminación y Exclusión Social. Informe final de análisis de resultados*, Lima, 2005. <http://departamento.pucp.edu.pe/ciencias-sociales/files/2012/06/Encuesta_discriminacionDavidSulmont.pdf> (junio 2014)

Tubino, Fidel. “No una, sino muchas ciudadanía: una reflexión desde el Perú y América Latina”, *Cuadernos Interculturales*, 6-010, Viña del Mar, (2008): pp. 170-180.

Urresti, Marcelo. “Cuerpo, apariencia y luchas por el sentido”. En: Margulis, Mario *et al.*, *La segregación negada: cultura y discriminación social*. Buenos Aires: Biblos, 1998.

Wieviorka, Michel. “Racismo y exclusión”. En: *Estudios Sociológicos* 34, El Colegio de México. México: (1994): pp. 34-37.

Formación superior para poblaciones indígenas amazónicas desde la Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Jairo Valqui¹

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Introducción

La primera relación que establece la Universidad Nacional Mayor de San Marcos con poblaciones indígenas amazónicas en los procesos de formación universitaria se remonta a 1999 cuando se permite el ingreso directo de postulantes amazónicos a las diferentes carreras universitarias que San Marcos brindaba en ese entonces. Este vínculo, sin embargo, no fue producto de una reflexión académica que haya decantado en una propuesta de formación universitaria para poblaciones indígenas amazónicas del Perú; sino, por el contrario, este contacto tuvo un trasfondo político enmarcado en las contradicciones sociales de reconocimiento a nuestras poblaciones indígenas amazónicas que siempre han estado olvidadas.

Según Rodríguez (2005), esta relación se da producto de un contexto social en el cual, por un lado, el gobierno de turno “oferta” el ingreso directo de poblaciones indígenas amazónicas a las

¹ Jairo Valqui es docente investigador del Departamento de Lingüística de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la UNMSM y ha sido coordinador académico del Programa Descentralizado en Formación de Profesores en Educación Intercultural Bilingüe de la Facultad de Educación de la UNMSM-ARPISC. Ha publicado artículos como *La interculturalidad en la escuela urbana* (2012); *Incorporación de la diversidad lingüística y cultural en la universidad peruana: San Marcos y las poblaciones amazónicas*, en coautoría con Karina Salazar (2014). Correo electrónico: jvalquic@unmsm.edu.pe

universidades estatales con el único objetivo de mostrar un Estado inclusivo a organismos internacionales como el Banco Mundial. Y, por otro lado, la “demanda” del movimiento indígena por el acceso a los estudios superiores universitarios para los jóvenes indígenas amazónicos como parte de su lucha reivindicativa ante el Estado peruano desde la década de los 80.

En efecto, esta suerte de encuentro entre la UNMSM y las poblaciones indígenas amazónicas a fines de la década de los 90 no evidencia signos de haber sido una respuesta analizada desde la universidad, sino parece ser a todas luces una respuesta política momentánea. Desde la formalización de la propuesta que se presenta en el Reglamento de Admisión de 1999, se evidencia el carácter populista de este beneficio que no solo incluía a los postulantes de los pueblos indígenas amazónicos peruanos, sino que incluía también a los héroes del Cenepa y a los mutilados por las minas antipersonales de la frontera con el Ecuador y la lucha contra el terrorismo² tal como se puede observar en el Artículo 53 sobre Casos Especiales de Ingreso Directo a San Marcos:

Para fomentar el desarrollo armónico de la Amazonía, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos permitirá el ingreso directo de postulantes provenientes de las poblaciones aborígenes del país, hasta cubrir un porcentaje no superior del 2% de las vacantes de cada una de las diferentes Escuelas Académico Profesionales. Igual criterio se aplicará en los casos de los héroes del Cenepa y los mutilados por las minas antipersonales de la frontera con el Ecuador y la lucha contra el terrorismo. (Reglamento General de Admisión, 1999, Art. 53).

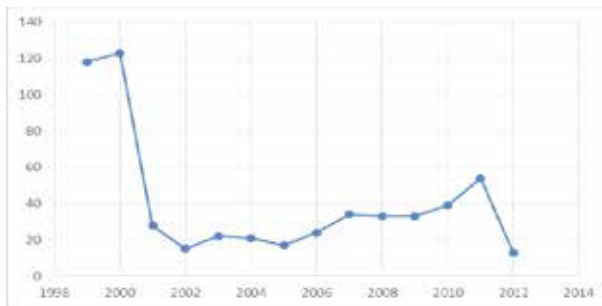
2 Posteriormente el beneficio de ingreso directo para postulantes de las poblaciones amazónicas se especifica solo para ello en lo que se denominó Modalidad Comunidades Nativas de la Amazonía que explicitaba que “el postulante por esta modalidad debe ser egresado de Educación Secundaria o Bachillerato o Educación Básica Alternativa, provenir de una comunidad nativa de la Amazonía registrada en el Padrón de Comunidades Nativas y tener la Carta de presentación del Jefe de la comunidad o de una organización nativa reconocida legalmente, que acredite su membresía de pueblo indígena” (Proceso de Admisión 2012-II, Art. 9).

Es evidente que tanto el movimiento indígena como San Marcos no estaban preparados para dar el soporte necesario a estudiantes indígenas amazónicos. Por un lado, el movimiento indígena no tenía las condiciones socioeconómicas para sostener a los estudiantes en un contexto urbano como Lima o dar brindar un seguimiento social y académico de su población joven en la vida universitaria. Como así lo recoge Rodríguez, desde su trabajo con las organizaciones indígenas.

A pesar de estar clara la estrategia de acortar la brecha educativa en el nivel superior, los medios con los que contaba la organización no lograron amortiguar los efectos de la deserción y el desánimo en los jóvenes indígenas. No supo el movimiento indígena responder con una estrategia adecuada a esta situación de crisis. (Rodríguez, 2005, p. 50).

Por otro lado, San Marcos, al percibir la situación problemática en los 3 primeros años de implementada esta modalidad, empezó a constreñir su proceso de ingreso hasta reducir el número de vacantes a las carreras que ofrecía. En el primer año se ofertaron en total 118 vacantes a las 45 carreras profesionales en sus 5 áreas académicas. Solo 3 años después, en el 2001, el número de vacantes se redujo considerablemente hasta disminuir al 30% con referencia al primer año y tan solo a 16 carreras profesionales en 2 áreas académicas: Humanidades y Económico Empresariales (ver el Gráfico 1).

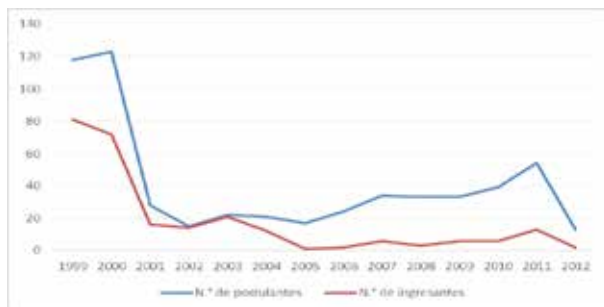
Gráfico 1. Número de vacantes para postulantes de pueblos indígenas amazónicos (1999-2012)



Fuente: Informe de la Comunidad Nativa de la Amazonía-UNMSM, 2012

Lo que al parecer estaba ocurriendo es que sin el soporte de una propuesta académica sobre lo que significaba y significa formar jóvenes indígenas amazónicos en la universidad peruana, sin conocer cuánto de sus conocimientos y prácticas están incluidas en los currículos de las carreras universitarias, con el desconocimiento sobre muchas reflexiones, el sistema decidió eliminar esta relación entre la universidad y las poblaciones indígenas amazónicas en procesos de formación universitaria. En 13 años de la aplicación de esta modalidad de ingreso como se observó en el Gráfico 1, el número de postulantes y el número de ingresantes (Gráfico 2) disminuyó considerablemente. En el 2012, solo ingresaron dos jóvenes: uno a Ciencias Políticas y el otro a Odontología.

Gráfico 2. Número de postulantes y número de ingresantes en el periodo 1999-2012



Fuente: Informe de la Comunidad Nativa de la Amazonía-UNMSM, 2012

Pese a lo expuesto líneas arriba, la experiencia de San Marcos con el ingreso de estudiantes indígenas amazónicos fue paradigmática, pues permitió iniciar con las primeras reflexiones sobre los límites y posibilidades de la relación entre la universidad peruana y las poblaciones indígenas amazónicas (Burga, 2007). Algunas de estas consideraron “repensar radicalmente el lugar de la universidad en el Perú sobre la base de nuestra pluriculturalidad” (Depaz, 2005), llamar la atención sobre “la marginación de los pueblos indígenas dentro de las disciplinas académicas” (Montoya, 2007) o proponer “la presencia de las organizaciones indígenas en las propuestas universitarias” (Cortez y Marrou, 2005).

Parte de estas reflexiones permitieron lo que podría considerarse una segunda relación entre la UNMSM y los jóvenes indígenas amazónicos peruanos. Esta segunda oportunidad, al parecer, mucho más reflexionada tomó el nombre del Programa Descentralizado en Formación de Profesores en Educación Intercultural Bilingüe en la Selva Central entre los años 2008-2014 y se implementó en la Escuela Académico Profesional de Educación.

En este artículo presentamos algunas características de la experiencia sanmarquina en el proceso de reflexión y aplicación de las propuestas de Educación Intercultural Bilingüe a nivel universitario para poblaciones amazónicas de la selva central. El presente documento se divide en dos partes: (1) el antecedente académico

del Programa de Bachillerato Diversificado y (2) las características principales del Programa Descentralizado como una propuesta universitaria en EIB: (2.1.) la coejecución del programa, (2.2.) la sede de la formación universitaria, (2.3.) la modalidad de formación y (2.4.) la experiencia con la primera promoción.

1. El Programa de Bachillerato Diversificado

El Programa de Bachillerato en Educación con Currículo Diversificado en Educación Intercultural Bilingüe es el antecedente académico más importante del Programa Descentralizado en Formación de Profesores en Educación Intercultural Bilingüe. El Programa de Bachillerato se desarrolló entre los años 2002 al 2006 en los departamentos de Ucayali y Junín, específicamente, para los docentes shi-pibos y asháninkas de estos dos espacios. Esta propuesta, producto de la reflexión y el impulso académico de la maestra María Cortez, resaltó dos rasgos importantes que luego fueron replicados para el Programa Descentralizado.

El primer rasgo se relacionó con la actividad docente en la aplicación de la EIB en el sistema educativo peruano. Cortez (2001) sostenía que muchos de los docentes bilingües tenían la ventaja de hablar su lengua materna, pero adolecían de principios teóricos y prácticos para conducir realmente una educación intercultural bilingüe.

Después de más de 40 años de educación bilingüe en el Perú se espera contar con maestros indígenas bilingües, que hagan frente a una acción educativa encaminada a tomar en cuenta la lengua y la cultura de sus educandos. Sin embargo, si examinamos la puesta en práctica de esta acción desde la formación de los profesores, veremos que se ha logrado muy poco; encontramos maestros que, en su gran mayoría, “tienen la ventaja de hablar la lengua, pero que aún no poseen los elementos necesarios para poner en práctica los principios teórico-prácticos que conduzcan a una verdadera formación de educación bilingüe”. (Cortez, 2001, p. 182)

De esta manera, el Bachillerato Diversificado se dirgía a mejorar las bases sobre la propuesta EIB y a brindar heramientos de investigación para que los docentes indaguen sobre temáticas relacionadas con las tareas que como docente le tocaba asumir, y que eran, o en su defecto son, desconocidas para el caso de muchas poblaciones amazónicas.

El segundo rasgo se relacionó con la idea de formalizar estos procesos de educación superior con la cooperación de las organizaciones indígenas, que de esta manera se convertían en instituciones activas que debían incorporar el componente educativo como parte de su labor política. La primera versión de este programa fue producto de un convenio que sostuvo la Facultad de Educación de la UNMSM con el Instituto Superior Pedagógico Bilingüe de Yarina-cocha (con el respaldo de la Organización Regional Aidesep Ucayali). La segunda versión, que se desarrolló en Satipo, fue producto de otro convenio con la Asociación Regional de Pueblos Indígenas de la Selva Central (ARPI-SC) en coordinación con la Asociación de Maestros Bilingües de la Selva Central (AMABISEC). En ambos casos, el Programa funcionó con la cooperación de otras instituciones como el CAAAP, APECO, RedEIB de la PUCP, Formabiap, entre otras. Subyacía a esta importante estrategia de los convenios entre universidades, institutos y organizaciones indígenas, la voluntad de efectivizar el Convenio 169 de la OIT.

Los programas y servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales económicas y culturales. (Convenio 169-OIT, Art. 27)

Con este tipo de relaciones institucionales se buscaba, por un lado, forticar las organizaciones indígenas políticas y educativas se con un grupo de profesionales calificados y que luego estén en condiciones de insertarse en estudios de postgrado, y, por otro lado, que la universidad reconociera la diversidad de sus estudiantes y que, en

un futuro próximo, incorpore a sus sistemas de formación académica y profesional los saberes y valores de las culturas originarias del país. Desde la universidad, Cortez (2005) se preguntaba sobre la manera en la que San Marcos asumía la diversidad peruana.

¿Cómo viene asumiendo San Marcos ese potencial multicultural? (...) cómo la formación académica que ofrece la universidad parte de reconocer la base del ser humano, de su identidad, de su diferencia, cómo desde la formación de nuestros estudiantes tenemos en cuenta estos aspectos y no privilegiamos una sola manera de pensar, una sola manera de construir conocimientos, sino que aprehendemos de esta riqueza multicultural que tenemos en nuestro país, construida y reconocida, especialmente, por la presencia de los pueblos originarios. (Cortez, 2005, p. 32)

2. El Programa Descentralizado en Educación Intercultural Bilingüe

2.1. La coejecución del programa

La estrategia de los convenios con las organizaciones indígenas, la cooperación con instituciones, el Convenio 169 de la OIT y la experiencia alcanzada en los Programas de Bachillerato Diversificado, sirvieron como plataforma para formalizar el Convenio Específico de Cooperación Académica y Científica entre la Asociación Regional de Pueblos Indígenas de la Selva Central (ARPI-SC) y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos a través de la Facultad de Educación (RR 05695-R-07). Uno de los principales acuerdos firmados por las partes incide en la coordinación de la coejecución del Programa Descentralizado, el fortalecimiento de la educación de los pueblos originarios de selva central y el diseño y desarrollo del plan de viabilidad pedagógica. Para el cumplimiento del convenio, las partes acordaron los siguientes puntos:

- a) Coordinar la coejecución del Programa Descentralizado en Educación Intercultural Bilingüe para los pueblos indígenas de Selva Central.

- b) Fortalecer la educación superior de los pueblos indígenas Ashaninka, Nomatsiguenga, Yanasha y Kakinte de la Selva Central.
- c) Diseñar y desarrollar el plan de viabilidad pedagógica del programa.
- d) Trabajar de forma conjunta, transparente e informada, desde el respeto y el fortalecimiento a los derechos de los pueblos indígenas.

(Segunda Cláusula del Convenio)

Este convenio permitió desarrollar e implementar el Programa Descentralizado de Formación de Profesores en Educación Intercultural Bilingüe, Nivel Primaria (RR 00913-R-07) dirigido a la población indígena ashaninka, yanasha, nomatsigenga y kakinte de la selva central. Su formulación se originó a partir del pedido de la dirigencia de ARPI-SC, con el apoyo del FORMABIAP y Fundación del Valle, hacia a la Facultad de Educación de la UNMSM. El decanato de la Facultad de Educación, representada en primera instancia de la gestión por la Dra. Aurora Marrou Roldán y luego por el Dr. Carlos Barriga Hernández, hizo posible, a través de una comisión nombrada por el Consejo de Facultad y bajo la Dirección de la Escuela Académico Profesional de Educación, a cargo del Dr. Alberto Vásquez Tasayco, la elaboración de la propuesta curricular.

La comisión estuvo presidida por la Dr. Elsa Barrientos Jiménez, María Cortez Mondragón como vicepresidenta, Alberto Vásquez Tasayco y Luz Marina Acevedo Tovar como miembros. La propuesta académica fue producto también de la amplia convocatoria a diversas instituciones académicas y de la sociedad civil. Entre esas instituciones, cabe mencionar a las siguientes:

Facultad de Educación de la UNMSM

Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada CILA-UNMSM

Programa de Formación de Maestros Bilingües FORMABIAP

Centro de Antropología y Aplicación Práctica CAAAP

Ministerio de Educación-Dirección Nacional de Educación Bilingüe DINEBI

Asociación Peruana para la Conservación de la Naturaleza APECO

Red Internacional de Estudios Interculturales PUCP

Fundación del Valle ONG Española (Sede Mazamari-Satipo)

Asociación Interétnica de la Selva Peruana AIDSESP

Organización Regional de Pueblos Indígenas de Selva central
ARPI-SC

Asociación de Maestros Bilingües de la Selva Central AMABISEC

2.2. Sede del Programa Descentralizado

El Programa Descentralizado consideró que el espacio sociocultural donde se desarrollaría la propuesta debía mantener los lazos sociales de los estudiantes con las poblaciones amazónicas de la selva central de las que provenían.³ La sede del Programa Descentralizado se ubicó en la comunidad nativa de Arizona Portillo en el distrito de Río Negro en la provincia de Satipo, Junín (ver Fotografía 1).⁴

3 Análisis anteriores sobre el contacto académico entre poblaciones indígenas amazónicas y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos habían que el ambiente sociocultural hegemónico limeño incidía en la permanencia en el claustro universitario y en la identidad de los estudiantes (Cf. Tejada, 2005). En el análisis planteado por Burga (2009) sobre San Marcos y el ingreso de estudiantes amazónicos presentado en la introducción, se entiende que los estudiantes hubieran preferido una universidad cercana a su contexto; propone “la creación de una nueva universidad regional peruana, en la periferia de sus mundos geográficos y culturales, como paso intermedio a seguir estudios más avanzados en las universidades metropolitanas de Lima” (Burga, 2009, p. 115).

4 Uno de los compromisos de ARPI-SC firmado en el Convenio UNMSM-ARPI fue el aporte del terreno para el desarrollo del Programa Descentralizado y su sostenibilidad mediante la cesión de 8 hectáreas de terreno donadas por la comunidad nativa de Arizona a ARPI-SC.

Fotografía 1. Estudiante asháninka en las instalaciones del Programa Descentralizado en la comunidad nativa Arizona Portillo (Satipo-Junín)



2.3. Modalidad de Formación

La dinámica de la formación docente, que se prolongó por un periodo de 10 semestres académicos, incluyó en cada ciclo un trabajo de campo de 3 semanas en comunidades cercanas a las instalaciones del proyecto. Desde la concepción del currículo, se buscó “garantizar que los futuros maestros mantengan su vinculación con sus comunidades, logren reforzar sus conocimientos sobre la herencia cultural de sus pueblos y puedan analizar su problemática actual”. De esta manera, este diseño permitió mantener los lazos sociales entre los estudiantes y sus comunidades de origen, además de iniciar los procesos de investigación sobre sus propias realidades sociales y lingüísticas. La propuesta de formación consideró tres tipos de asignaturas: las asignaturas de carácter permanente (P), las asignaturas de carácter transitorio (T) que se dictaron en una de las etapas presenciales y las asignaturas de carácter mixto (M) que, además de las actividades en aula, implementaron investigación o prácticas de campo.

Los docentes que trabajaron en el proyecto no solo fueron de la universidad, sino también de otras instituciones aliadas a la organización indígena y a la propuesta sanmarquina. Instituciones como el Programa de Formación de Maestros Bilingües (FORMABIAP), el Centro de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP), la Asociación Peruana para la Conservación de la Naturaleza (APECO), entre otras, apoyaron desde la construcción del currículo hasta el dictado de clases con el envío de sus especialistas a la zona del proyecto.

Otro aspecto fundamental fue la incorporación de los formadores indígenas en el proceso de formación. El proyecto no solo incluyó la actividad académica de los docentes de la universidad o de instituciones aliadas, sino también la participación de los sabios indígenas pertenecientes a los pueblos atendidos por el Programa Descentralizado.

Fotografía 2. Formadora del pueblo nomatsigenga con estudiantes del Programa Descentralizado



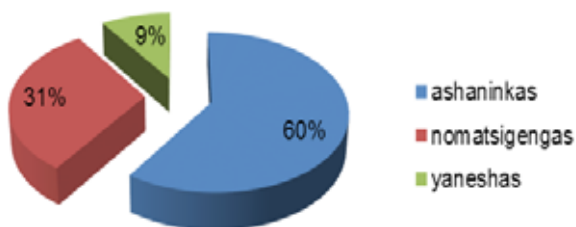
La formación docente en este programa conjugó 5 ejes primordiales: espiritualidad, ecología y desarrollo productivo, educación, sociopolítica y sociolingüística. El total de créditos fue de 227, de los

cuales 223 fueron obligatorios y 04, lectivos, tal como se precisa en el Currículo Profesional 2006 del Programa Descentralizado.

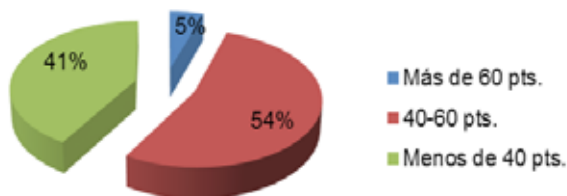
2.4. La experiencia con la primera promoción

A mediados del 2008 se convocó al primer proceso de selección al Programa Descentralizado en EIB. En dicho proceso, como se puede observar en el Gráfico 3, ingresaron 42 estudiantes de los pueblos ashaninka (25), nomatsigenga (13) y yaneshas (4).

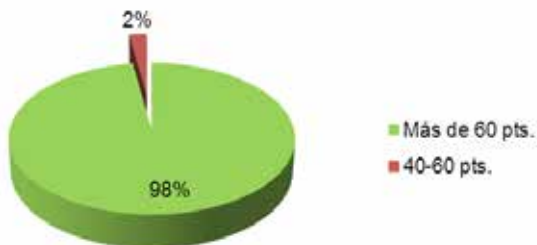
Gráfico 3. Ingresantes por pueblo indígena



El proceso de selección se diseñó en dos partes: el examen de admisión diversificado y la evaluación de la competencia en la lengua indígena. El examen diversificado tuvo un peso del 70% y se dividió en 3 áreas: I. Habilidad Verbal, II. Habilidad Matemática y III. Conocimientos. En las 3 áreas se buscó que las preguntas se contextualizaran a la realidad de las poblaciones indígenas amazónicas de la selva central. Por ejemplo, en Conocimientos, además de las interrogantes sobre Lenguaje y Matemáticas, se propusieron preguntas sobre Lengua Indígena, Interculturalidad y Sociolingüística. Según los resultados de este examen, más de la mitad de los ingresantes logró obtener entre 40 a 60 puntos y un 41% estuvo por debajo de este logro, como se muestra en el Gráfico 4.

Gráfico 4. Puntaje de los ingresantes en la prueba de selección

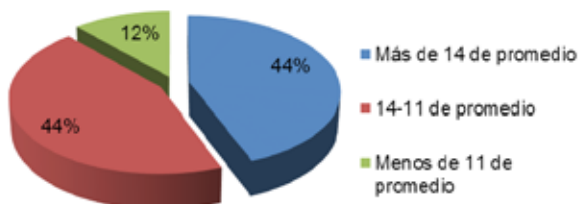
La evaluación de la competencia en lengua indígena tuvo un peso del 30% y prestó atención al nivel oral y escrito en un 60% y 40%, respectivamente. En esta evaluación, la mayoría de ingresantes demostró dominio de la lengua indígena. El 98% obtuvo más de 60 puntos y el restante 2%, entre los 40 y 60 de puntaje, como se muestra en el Gráfico 5.

Gráfico 5. Puntaje de los ingresantes en el dominio de la lengua indígena

Después del proceso de selección, se mantuvieron 34 estudiantes hasta el cuarto año de la carrera. Los 8 jóvenes que dejaron sus estudios lo hicieron por distintas razones, principalmente, por problemas económicos para solventar sus gastos personales o familiares. Estos 34 estudiantes mostraron un nivel académico regular y

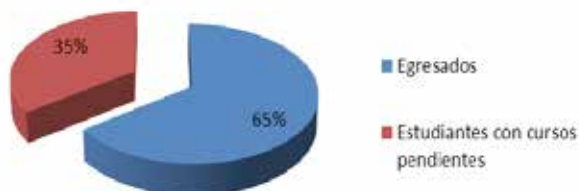
sobresaliente. En ese año académico, un 44% de los alumnos mantenía un promedio ponderado superior a 14 y el otro 44% se ubicaba entre un promedio que iba desde 11 a 14. Solo un 12% se encontraba por debajo de la calificación mínima aprobatoria, como se puede ver a continuación en el Gráfico 6.

Gráfico 6. Promedio ponderado en el cuarto año de estudios



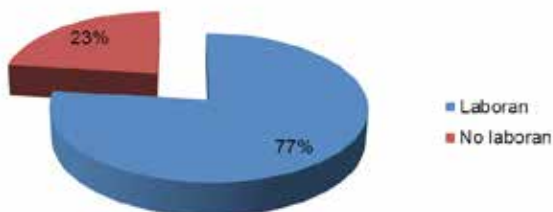
Al finalizar los 5 años de estudios, otros 8 estudiantes se retiraron, por lo que solo quedaron 26 jóvenes: ashaninkas en un 58%, nomatsigengas en un 31% y yaneshas en un 11%. De este número, egresó el 65% y el restante 35% necesitaba recuperar entre 1 y 3 asignaturas universitarias, como se puede observar en el Gráfico 7.

Gráfico 7. Porcentaje de egresados y estudiantes con cursos pendientes



En un sondeo durante el 2013, se constató que el 77% de los egresados se encontraba laborando en comunidades indígenas de las regiones de Pasco y Junín. El restante 23% no registraba un trabajo en comunidades de la selva central (Gráfico 8).

Gráfico 8. Sondeo laboral de los egresados durante el 2013



Conclusiones

El Programa de Bachillerato Diversificado fue sin duda un antecedente académico de relevancia, por un lado, porque cimentó la plataforma de trabajo con las organizaciones indígenas y, por otro, porque consolidó la propuesta de formación universitaria en Educación Intercultural Bilingüe en San Marcos. De esta manera, el Programa Descentralizado desde su inicio asumió un compromiso de coejecución entre la Asociación Regional de Pueblos Indígenas de la Selva Central y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Producto de esta experiencia sabemos ahora que uno de los principales desafíos que debe enfrentar la universidad peruana en su relación con los pueblos indígenas amazónicos es la incorporación activa de sus organizaciones indígenas en los proyectos académicos. Esta relación no solo debe permitir la construcción de propuestas académicas más cercanas a la población objetivo, sino la creación de un puente que vincule activamente la práctica universitaria con la participación de los pobladores y sabios indígenas.

Un eje intercultural debe cruzar por las propuestas de los vicerrectorados académicos y de investigación en nuestras universidades. Los procesos de admisión, por ejemplo, deben ser diversificados. Estas pruebas no solo deben medir conocimientos que privilegia la academia, sino también conocimientos válidos para los pueblos indígenas del país. La incorporación de una prueba de competencia en lengua indígena en un examen de admisión no solo nos permite seleccionar a la población de un proyecto, sino el compromiso que adquieren los jóvenes con sus pueblos y lenguas indígenas.

Bibliografía

- Burga, M. (2009). A propósito de los Estudiantes Indígenas Amazónicos en la UNMSM, 1999–2005. En *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 3, 104-116. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3779620>.
- Cortez, M. y Marrou, A. (2007). Facultad de educación de la UNMSM y organizaciones indígenas: una propuesta conjunta para aplicar programas de formación de maestros en EIB. En *Vílchez, Valdez y Rosales* (Ed.), *Interculturalidad y bilingüismo en la formación de recursos humanos: educación, medicina, derecho y etnodesarrollo*. (pp. 57-75). Lima: CILA-UNMSM.
- Cortez, M. (2005). Identidad cultural de los pueblos indígenas de la amazonía peruana: visión y análisis desde la educación superior y la EIB. En Luis Tejada (ed.), *Los estudiantes indígenas amazónicos de la UNMSM*. (pp. 23-34). Lima: UNMSM.
- Chirapaq (2014). *Juventud, educación superior y movimiento indígena en el Perú*. Lima: Chirapaq.
- Montoya, R. (2009). Ausencia de culturas indígenas en la educación superior peruana. En *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 3, 119-132. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3779670>.
- Rodríguez, A. (2005). San Marcos y sus estudiantes amazónicos: encuentros y desencuentros. En Luis Tejada (ed.), *Los estudiantes indígenas amazónicos de la UNMSM*. (pp. 45-51). Lima: UNMSM.

Tejada, L. (2005). *Los estudiantes indígenas amazónicos de la UNMSM*. Lima: UNMSM.

Valqui, J. y Salazar, K. (2014). Incorporación de la diversidad lingüística y cultural en la universidad peruana: San Marcos y las poblaciones amazónicas. En *Lengua y Sociedad*, 14, 157-174. Lima: CILA-UNMSM.

Reforma curricular y la enseñanza de la lengua en México

Irma Leticia Maldonado Rosas¹

Docente de Escuela Pública

La enseñanza de la lengua en el espacio escolar es impensable sin una propuesta y una articulación entre los planes y programas de estudio en cuestión. Una propuesta curricular se puede definir como una selección implícita y explícita que se reelabora en los procesos y contextos en los que se formula. Es decir bajo las condiciones de la escuela tal como se halla configurada (Sacristán, 2008).

Con base en la definición anterior, consideramos que la enseñanza de la lengua dentro de la educación pública es un proyecto del Estado mexicano determinado cultural y políticamente. En esta perspectiva, la reforma curricular de 1993 fue resultado de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)² que plantea, entre otros aspectos, una reforma curricular.

¹ Lic. en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Lic. en Psicología Educativa, Normal superior. Maestría en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente estudia el Doctorado en Investigación Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional. Profesora de educación primaria en una escuela pública. Presentó una ponencia en el XIII Congreso de la SOLAR, Cartagena, Colombia, 2012. irmaleticia.maldonadorosas@yahoo.com.mx

Agradezco al Dr. Sánchez Cerón, profesor en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) unidad Puebla, el apoyo que me brindó para la elaboración, revisión y corrección de esta ponencia. No está por demás, señalar que la responsabilidad de la misma es mía.

² El ANMEB fue firmado en 1992 por la Secretaría de Educación Pública (SEP), los gobiernos de los estados y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Con este

La propuesta en su momento, pretendía abandonar el método estructural y funcional para introducir el denominado *enfoque comunicativo y funcional*, de tal forma que, “en lugar de centrar el estudio de la lengua en la descripción formal, se tomara en consideración los usos reales de la misma en las diversas situaciones comunicativas” (SEP, 2011).

La orientación de la enseñanza de la lengua cobró cuerpo en el discurso pedagógico; sin embargo, en su arribo a las aulas, esta propuesta se vio influida y determinada por diversas interpretaciones por parte de los docentes quienes la pusieron en práctica en las aulas.

Este trabajo, basado fundamentalmente en entrevistas, tiene como objetivo identificar y analizar cómo enseñan en el aula la lengua oral los maestros esta propuesta; así como la forma en que los docentes la ponen en marcha. En particular los aspectos del lenguaje oral y cómo enfrentan los profesores la heterogeneidad de su grupo escolar. El trabajo se estructura en tres apartados: en el primero, se analiza el planteamiento de la lengua establecido en el currículo de 1993; en el segundo, se da cuenta de los aspectos orales de la lengua y la escritura; y en el tercero se analiza el trabajo del maestro en el aula.

Plan y programas de español y la enseñanza de la lengua oral

Es importante aquí definir el papel de la escuela en la educación y en el aprendizaje de la lengua. En este sentido, es posible afirmar que la lengua materna de los estudiantes no se aprende en la escuela, pues aquella se adquiere en el intercambio social con quienes se convive. Sin embargo, no es suficiente con poseerla, sino que tiene que desarrollarse para que se pueda hacer un mejor uso de la misma. En este aspecto, se prioriza la tarea que la escuela lleva a cabo a este respecto³.

documento se inició en estos años la aplicación de las primeras políticas neoliberales en la educación básica.

3 En esta perspectiva, el currículo de la educación básica, ha tenido como prioridad impulsar el estudio de los contenidos de la asignatura del español y de las

Es una propuesta de enseñanza horizontal de interacción tanto oral como escrita de progresión y que se adapta a las necesidades de los estudiantes⁴. Este proceso implica el uso de la competencia gramatical (exactitud del enunciado), competencia sociolingüística (uso de las normas sociales de la lengua) y competencia estratégica (uso de elementos verbales y no verbales suficientes para comunicarse)⁵. En sentido general, el enfoque *comunicativo y funcional* se concentra en la enseñanza de la lengua a través de tareas reales, donde la lengua es un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí misma⁶.

En su carácter pragmático, por ejemplo, cada texto tiene una intención, un propósito y una situación de comunicación concreta. La dimensión semántica, le da unidad al texto planteado; le proporciona coherencia, cuando hay secuencia lógica en las proposiciones planteadas y tiene un carácter estructurado en un sistema de interrelaciones en dos planos: contenido o macro estructura semántica y expresión o macro estructura formal.

Los programas de estudio que los maestros entrevistados conocen y que ponen en marcha en su desempeño profesional se basan, como ya se señaló, en una propuesta de 1993. Este plan de estudios (1993) señala que la lengua hablada “es un instrumento insustituible

matemáticas. El tratamiento de la lengua, en general, ha tenido cambios a lo largo del tiempo, y es en la reforma de 1993 en donde nos ubicamos para abordar este enfoque curricular.

- 4 Este enfoque plantea la enseñanza de la lengua en función de limitar la repetición, la memorización de sonidos, fonemas, sílabas o palabras sueltas así como frases, oraciones, o simples repeticiones formales de vocabulario y reglas ortográficas sin contextos; todos estos elementos son necesarios para el alumno pero, la forma de aprenderlos tiene otra óptica y no la de una mera memorización.
- 5 Este enfoque se conoce como *enseñanza comunicativa de la lengua*. Con esta metodología la propuesta curricular pretende habilitar al alumno para una comunicación real. .
- 6 Los principios básicos del enfoque *comunicativo y funcional* se basan en la consideración del comportamiento de la información real entre el alumno y su entorno social; en la libertad de expresión, cuando el hablante decide el contenido, la forma, el tono, el momento; y en las prácticas verbales y no verbales de su interlocutor le indican al alumno en qué medida está alcanzando su objetivo en la conversación (SEP, 1993).

en la vida familiar y en las relaciones personales, en el trabajo, en la participación social, en la política y en las actividades educativas (SEP, 1993:27)". Sin embargo, también reconoce que a la lengua hablada se le ha dedicado una atención insuficiente en términos del desarrollo de las capacidades de expresión oral en la escuela primaria (SEP, 1993:27).

En efecto, como se observará posteriormente en las entrevistas, los maestros tienden a privilegiar las actividades de lecto-escritura en detrimento de las actividades que el programa señala con respecto a las prácticas que buscan fortalecer la lengua oral de los niños en la escuela.

Por su parte, el plan de estudios (1993) en relación con la expresión oral propone tres tipos de estrategias didácticas: primero, la exposición de distintos temas con el apoyo de diversos materiales y recursos gráficos; segundo, es necesario, considerar el tono y el volumen de la voz de los alumnos en las diversas situaciones comunicativas de carácter oral; y tercero, asimismo, propone promover el uso y la práctica de las normas de intervención en discusiones (SEP, 1993:36).

De la misma manera, las situaciones comunicativas que propone el plan son: a) la narración de sucesos y vivencias históricas, reales o ficticias que incluyan personajes y siguiendo una secuencia cronológica; b) la descripción de objetos, personas, lugares e ilustraciones de libros; y c) la discusión en grupo para tomar acuerdos sobre asuntos de interés común (SEP, 1993:36).

Estas actividades, sin embargo, tienen poco peso en el conjunto de acciones pedagógicas que los maestros realizan con los niños dentro de las aulas. En este sentido, pareciera que los profesores de este nivel se subordinan a las prácticas de lectura y escritura porque estas predominan en su práctica docente⁷.

⁷ Conviene aquí apuntar que los psicolingüistas coinciden en afirmar que las estructuras sintácticas se adquieren a los seis años y que las disfunciones que muestran

Los rasgos centrales del plan (1993) que lo distinguen del anterior son, primero que la prioridad más alta se asigna al dominio de la lectura, la escritura⁸ y la expresión oral⁹ (SEP, 1993:14). Sin embargo, como se ha reiterado, esta última no tiene un peso importante en las actividades pedagógicas.

Por su parte, el contenido más significativo en la enseñanza de español radica en la eliminación del enfoque formalista cuyo énfasis se situaba en el estudio de “nociones de lingüística” y en los principios de la gramática estructural (SEP, 1993:14). De manera que en estos programas de estudio el propósito central era propiciar que los niños desarrollaran su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita.

En particular, con relación a la lengua hablada, que es motivo de análisis en esta ponencia. Es importante señalar que este componente de la enseñanza de la lengua busca desarrollar en los niños su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez (SEP, 1993:15).

El enfoque del español, por su parte, plantea que el niño “estará en contacto con la lengua oral y escrita tal como [sucede] en los discursos y materiales que socialmente se producen como: conversaciones y discusiones entre las actividades orales más importantes (*libro del maestro*, 2000: 8). No obstante este planteamiento, la práctica de

los hablantes a partir de esta edad no son nucleares sino periféricas (Calsamgla, 2002:37).

8 Se sabe, por ejemplo, que los niños comienzan el aprendizaje de la lengua escrita mucho antes de iniciar el proceso formal de escolarización (Ferreiro, 2003). En este sentido, en relación con la lengua oral en el contexto escolar, de lo que se trata es de enriquecer la que el niño ya posee.

9 Esta reforma curricular fue acompañada no solamente por el plan y los programas de estudio; sino que la SEP, a través de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG) elaboró libros dirigidos a los maestros que proponen diversas estrategias didácticas que recuperan inquietudes, experiencias y reflexiones sobre la enseñanza de la lengua.

los maestros descuida este importante componente de la enseñanza de la lengua¹⁰.

El *Libro del maestro* (2000:8-9) apunta que la expresión oral es un componente que tiene como objetivo mejorar paulatinamente la comunicación oral de los niños de manera que puedan interactuar en diferentes situaciones dentro y fuera del aula. Este se organiza en tres apartados: interacción en la comunicación; funciones de la comunicación oral; discursos orales, intenciones; y situaciones comunicativas¹¹.

La oralidad subordinada a la escritura

La comunicación oral es el eje de la vida social de los humanos de toda comunidad. Todo tipo de transacciones se lleva a cabo por esta vía y en ella cobra sentido y se configura las formas de vida de quienes participan en esta interacción (*Cfr.* Calsamiglia, 2002). Esto explica el porqué de la importancia del análisis de las prácticas orales en la escuela.

En el aula de cualquier escuela encontramos, dice Tusón (2002), todas las tensiones propias de la sociedad de la que forman parte los niños; y es a la institución escolar a la que la sociedad le encarga la formación de personas socialmente competentes que posteriormente se distribuyan en la escala social.

En esta perspectiva, lo que caracteriza a la práctica docente de los maestros en las instituciones de educación básica, en particular en las escuelas primarias, es que gran parte del tiempo escolar se basa en infinidad de interacciones de carácter oral; incluso más que

10 El concepto de componente, en esta propuesta, se sostiene en la idea de que estos: la lengua escrita, la lectura, la reflexión sobre la lengua y la lengua oral, se entrelazan y se mezclan mutuamente unos con otros y evidentemente no se aíslan (SEP, 2000:8).

11 El primero se refiere a que el niño logre producir mensajes sencillos y coherentes; el segundo, busca favorecer el desarrollo de la expresión oral con distintos propósitos; y el tercero, asume que el alumno participará en la producción y la comprensión de distintos tipos de discurso (SEP, 2000:8-9).

en las directamente relacionadas con los aspectos escritos (*Cfr.* Tusón, 2002:53)¹².

En el caso B, por ejemplo, se observa que este maestro tiene suficiente claridad en primer lugar, en cuanto a la importancia de la expresión oral en el aula; y en segundo lugar, en relación con los niveles en los cuales, pedagógicamente, debe trabajar estos contenidos curriculares:

La expresión oral se refiere a la transmisión que hace el niño de su pensamiento en forma coherente ordenada y con un vocabulario amplio. Respecto a los tres apartados de dicho componente sé que el primero de ellos se refiere a que el alumno se exprese y escuche a los otros. El apartado de las funciones de la comunicación se refiere a que esta debe ser explícita y sencilla. Y el último es en el que se trabaja la oratoria, la exposición de temas y la investigación propiamente. (Entrevista, caso B)

Este mismo maestro (caso B), sin embargo, cuando plantea las actividades necesarias para impulsar y promover la expresión oral, si bien señala ejercicios generales para apoyar este componente de la lengua, se observa que tiende a privilegiar las actividades escritas.

Dos son las principales razones por las cuales en las escuelas los docentes no abordan de manera seria y sistemática las prácticas de la lengua oral como parte importante del currículum escolar. La primera es que la oralidad suele ser relegada como contenido importante de aprendizaje en la escuela como resultado del prestigio que tiene la lengua escrita; y la segunda es que, por ejemplo, las actividades que plantea el programa de estudio son abundantes, así como las guías del maestro y de la misma manera los libros de texto; lo cual aunado a las exigencias administrativas debilitan las actividades sobre la oralidad. La maestra del caso C señala:

¹² Las actividades pedagógicas de la enseñanza de la lengua, sin embargo, se complican mucho porque el docente no logra separar claramente lo que se dice en clase de cómo se dice; porque, además, el tipo de lenguaje que la escuela exige no siempre lo domina el alumno.

(...) La verdad, no pude abarcar todos los componentes como se debía. El tiempo es lo que me afecta siempre. Tengo una planeación y debo cumplirla en un tiempo estipulado. (Entrevista, caso C)

Esta cuestión se entiende si consideramos que, existe entre los maestros el supuesto de que los niños, poseen la competencia oral suficiente para desenvolverse adecuadamente en la vida cotidiana tanto en la escuela como en el entorno familiar y social (*Cfr.* Nussbaum, 2002:67-68). En esta perspectiva el caso B apunta:

Trabajo la expresión oral dejándoles investigar sobre diferentes temas y después cada alumno lo explica en el salón. También si algún estudiante tiene conocimiento sobre el tema que estamos viendo, va expresando lo que entendió y con ello enriquece aún más lo investigado. En lo referente a la redacción, de un texto, la escritura de una anécdota o de una descripción y la confección de un folleto, llevan ejemplos al salón y los comparten con los demás compañeros. (Entrevista caso B)

Las reflexiones del caso B muestran cómo este maestro privilegia, como ya se señaló, las actividades de carácter escrito¹³ por encima de las prácticas orales; además, se identifica el interés del profesor por los aspectos aparentemente propios del análisis de la lengua oral.

Cuando abordamos el tema de la receta [por ejemplo], ellos hicieron su recetario; en otra ocasión, cuando hablamos de las señales, elaboraron dibujos con señales preventivas, y de información. Cuando estudiamos los sustantivos colectivos analizamos lo que es una parvada, el colmenar, la arboleda y otros más. En fin, salen muchos temas de ahí y los platican... (Entrevista, caso B)

Krashen (citado en Nussbaum, 2002) al referirse a la apropiación y enseñanza de la lengua oral distingue dos procesos diferenciados

13 Al respecto Lomas (2002) apunta también que los asuntos relativos a las modalidades orales del uso lingüístico y las determinaciones culturales que regulan los intercambios comunicativos y los procesos cognitivos implicados en ellos han permanecido ajenas al trabajo escolar; porque este se centra en los usos escritos, en los análisis sintácticos y en los aspectos gramaticales.

en el aprendizaje de la lengua oral: En primer lugar, la adquisición constituye, desde su perspectiva un proceso inconsciente, y en cierta medida, natural a través de los intercambios cotidianos de la lengua oral. Y en segundo lugar, el aprendizaje es un proceso consciente que implica que el aprendiz reflexione sobre lo que aprende; porque apela a saberes sobre la lengua y su uso explícitamente constituidos como tarea; y por tanto este tipo de aprendizaje se orienta más hacia las formas que hacia los significados.

En efecto, en el caso que se analiza (caso B) se percibe claramente la preocupación del maestro por aprendizajes de carácter gramatical que si bien son parte del aprendizaje de la lengua, en el nivel de las actividades orales es importante reapropiarse de diversos aspectos sociales y culturales del entorno de los niños. Véase a continuación el comentario del maestro (caso B):

La expresión oral para mi es lo dicho por el alumno, es decir, significa que el niño pueda redactar y entender lo que está escribiendo.

Contradicción: diversidad y homogeneidad

Aquí es importante apuntar que, en general, los intercambios orales están orientados hacia la consecución de diversos acuerdos entre los involucrados y dirigidos a la obtención de algo: a compartir opiniones, a obtener informaciones y a conseguir actuaciones, comportamientos o simplemente mantener relaciones con los otros (Nussbaum, 2003:73).

En esta perspectiva, el principio que permite analizar el uso oral de la lengua no es la noción de corrección sino más bien la adecuación a una situación o a un propósito de los hablantes¹⁴. De manera que una variedad de la lengua no es, pues, mejor o peor que otra,

¹⁴ La psicolingüística, dirige su interés hacia el uso que los humanos hacen de la lengua (Tuson, 2002). En este sentido, a esta disciplina le interesan las características específicas, de los hablantes como, por ejemplo: sexo, edad, clase social, grupo étnico, estatus, entre otras muchas.

sino que cada una tiene su espacio de uso apropiado. Obsérvese el siguiente comentario del caso B:

[La expresión oral] se entiende como la forma de expresarse en cada situación, quiero decir, cuando el alumno redacta, y cómo escribe o describe, esto le permite desarrollar sus habilidades para comunicarse y a la vez mejora su nivel de expresión porque de alguna manera va quitando las llamadas “muletillas”¹⁵ al hablar. (Entrevista, caso B)

La práctica docente de los maestros transcurre fundamentalmente a través de intercambios orales. Los profesores explican, preguntan, responden, comentan, analizan entre las más importantes actividades en sus clases. Sin embargo, al observar estos intercambios lo primero que se identifica es la variedad o diversidad de experiencias de quienes hablan¹⁶. Es decir, los usuarios de la lengua, que en este caso, son los alumnos. Sin embargo, el caso C, por ejemplo, no percibe este fenómeno claramente:

(...) Cuando trabajé la lección de las canicas, en el componente de expresión oral les dejé de tarea la entrevista del libro. Les pedí que preguntaran a sus familiares o vecinos cómo jugaban las canicas. Algunos alumnos no trajeron la tarea, entonces los mandé a entrevistar en ese momento a los maestros de aquí de la escuela y a los conserjes. Cuando trajeron su información hicimos una lista de categorías con sus respuestas, fueron tres para cada pregunta. Las escribí en el pizarrón y una vez que estuvieron todas escritas cada alumno las leía y las comparaba con las respuestas que tenían e iban comentando las similitudes entre las mismas. (Entrevista, caso C)

15 Lomas (2002:13-14) apunta que el conocimiento formal del sistema de la lengua y la corrección normativas de los usos ilegítimos de los alumnos ocupan un exagerado tiempo en el aula en detrimento de la adquisición de las estrategias discursivas que permiten a los niños *saber qué decir, a quién y qué callar cuándo y cómo decirlo* (el subrayado es del autor).

16 Las formas orales, en nuestra sociedad, muestran una importante ritualización que exige desarrollar diversas estrategias orales que implican la consideración de distintos tipos de interlocutores, diferentes tipos de relaciones entre ellos, distintas interacciones y finalidades.

Sin embargo, desde un punto de vista social, no todos los usos de la lengua de los hablantes son valorados de la misma manera¹⁷. En esta perspectiva, las instituciones educativas se encargan de preservar lo que se considera hablar y escribir correctamente. En este sentido el caso B apunta:

Referente a los discursos orales, que es el último apartado, es cuando el niño pasa a exponer temas y va a depender de sus habilidades para que pueda darse a entender por los demás. (Entrevista, caso B).

La escuela, en esta lógica, puede, por un lado, contribuir a reforzar la desigualdad y a consolidar las estructuras jerárquicas que la sociedad establece; o por el contrario la institución escolar puede cuestionar dichas estructuras y contribuir a la disminución de ciertas desigualdades que se generan en el interior de las aulas; esto se puede lograr si el docente enfatiza la reflexión sobre la lengua.

En el siguiente fragmento de una entrevista (Caso B) se puede observar cómo la maestra pretende establecer criterios homogéneos sobre información que pidió que trajeran sus alumnos. Y aun cuando realiza actividades de manera grupal, se advierte esta actitud.

Para la lección de *Gulliver* llevaron una película y la vieron. Después se elaboraron preguntas e hicieron una ficha descriptiva relacionándolo con lo que vieron. Esto lo trabajé durante tres días; en el primero vieron la película en el segundo trabajaron la lección de su libro de actividades, la cual fue anotar unos datos para completar una descripción y el último unificamos criterios entre todos sobre de lo visto y leído. (Entrevista, caso B)

Por otro lado, este mismo maestro señala en una entrevista que no trabaja con todas las actividades indicadas en el libro; lo cual permitiría enriquecer las interacciones verbales con sus alumnos. Así, refiriéndose a la misma lección: *Gulliver*, él apunta:

¹⁷ La importancia de los factores sociales en el desarrollo de las capacidades lingüísticas, así como de las diferencias en el uso de la lengua, revelan claramente la necesidad de considerar los entornos sociales cuando se promueven actividades orales.

En la lección indicaba trabajar con el fichero pero no lo hice. El fichero casi no lo trabajo, ni siquiera lo consulto, por apatía o dejadez pero no lo hago. En el siguiente curso ya los voy a utilizar pues vienen muchas preguntas en el examen de Carrera Magisterial¹⁸ sobre las fichas. (Entrevista, caso B)

Hay que destacar aquí que los alumnos al llegar a la escuela llevan consigo un capital lingüístico determinado y la escuela tiene que contribuir a incrementar ese capital. En esta perspectiva, la escuela, sin embargo, sí tiene un margen que puede o bien contribuir a reforzar las desigualdades existentes o bien disminuirlas de manera importante.

A este respecto, algunas consideraciones de orden cultural que propone —por ejemplo la etnografía de la comunicación (Hymes, 1962; Gumperz y Hymes, 1964)—, son las que a continuación de apuntan:

La lengua es parte integrante de la realidad social y cultural y a la vez es un síntoma de esa realidad.

Las manifestaciones orales son variadas y su uso demuestra la heterogeneidad de la misma.

El uso de la lengua oral es multidimensional. Intervienen en ella tanto elementos lingüísticos como cognitivos.

El aula es un escenario donde los profesores y estudiantes desempeñan diferentes papeles.¹⁹

18 Carrera Magisterial es un programa de competitividad y eficiencia que se puso en marcha en México en 1992 como resultado del impulso del modelo neoliberal en la educación. Se basa fundamentalmente en exámenes estandarizados nacionales tanto a maestros como alumnos. Los maestros que se incorporan pueden acceder a cinco categorías (A, B, C, D y E) con incrementos salariales del poco más del 25 por ciento aproximadamente en cada una de las categorías. Un elemento central de este programa es que exige a los maestros un alto dominio de los contenidos curriculares de los programas de estudio y los contenidos de los libros de texto mediante un examen estandarizado nacional aplicado anualmente.

19 Otros tres factores importantes que intervienen en este fenómeno son: uno, en el uso oral no es adecuado hablar de corrección sino de adecuación; dos, los sentidos del discurso oral se construyen localmente; y, tres, el discurso oral no es lineal; se desarrolla a través de la interrelación de los participantes (*Cfr.* Tuson, 2002).

Consideraciones finales

Este trabajo pretende analizar y reflexionar sobre un aspecto importante pero poco abordado por la investigación: la enseñanza de la lengua oral en la escuela primaria. Las reflexiones, sin embargo, tienen como referente una investigación más amplia sobre la enseñanza de la lengua, apoyada de referentes empíricos y trabajo de campo.

Dos de las más importantes consideraciones derivadas de este trabajo son: en primer lugar, se observa que si bien los maestros se preocupan por trabajar aspectos relevantes de la lengua oral, se observa que su práctica se orienta por las actividades de la lengua escrita como resultado de varios factores: entre los cuales se encuentra la preocupación de los docentes asociada al prestigio que la lectura y, fundamentalmente la escritura, tienen en el contexto y las tradiciones escolares.

En segundo lugar, se observa, en las entrevistas con estos maestros, una visión esquemática de la enorme diversidad propia de la lengua oral; y se percibe además la búsqueda de la homogeneidad de los usos de la lengua oral en el aula escolar.

Bibliografía

- Calsamiglia, Helena. "El estudio del discurso oral". En: Lomas, Carlos (Comp.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Madrid: Paidós, 2002.
- Ezpeleta, Moyano Justa. "Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. IX, núm. México, D.F.: 2004, pp. 21.
- Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, D.F.: Siglo XXI, 2003.
- Gumperz, John y Hymes, Dell (Comps.). *The Ethnography of Communication*. En: *American Anthropologist*, vol. LXVI, núm. 1, 1964.
- Hymes, Dell. "The Ethnography of Speaking". En: *Anthropology and*

Human Behavior. Washington: The Anthropology Society of Washington, 1962.

Lomas, Carlos. “El aprendizaje de la comunicación en las aulas”. En: Lomas, Carlos (Comp.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Madrid: Paidós, 2002.

Nussbaum, Luci. “De cómo recuperar la palabra en clase de lengua”. En: Lomas, Carlos (Comp.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Madrid: Paidós, 2002.

Tusón, Amparo. “Iguales ante la lengua, desiguales en el uso”. En: Lomas, Carlos (Comp.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Madrid: Paidós, 2002.

Sacristán, Gimeno y Pérez Gómez, Ángel. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 2008.

SEP. *Libro para el maestro. Español. Tercer grado*. México, D.F.: 2000.

— *Plan y programas de estudios. Educación básica, primaria*. México, D.F.: 1993.

— *Programas de estudio, guía para el maestro, primaria*. México, D.F.: 2012.

Carrera Magisterial en México: un recuento de veinte años

Manuel Sánchez Cerón¹
Francisca María del Sagrario Corte Cruz²
Universidad Pedagógica Nacional, Puebla

Los mecanismos actuales de evaluación del rendimiento para los profesores constituyen un elemento común de las políticas educativas adoptadas por los países latinoamericanos ante la necesidad de transformar las instituciones escolares para responder a las exigencias del desarrollo económico. Una revisión de la bibliografía internacional sobre este asunto permite afirmar que paulatinamente en las últimas décadas la evaluación institucional se ha ido conformando como un eje central de las políticas educativas.

Las modalidades de evaluación, por otro lado, se crearon en un momento en que la subjetividad de los docentes se encuentra afectada por la crisis económica, resultado de la reconfiguración del modelo de acumulación de capital que ha precarizado el salario de los educadores y deteriorado profundamente sus niveles de vida, debilitando los imaginarios sociales de la profesión docente.

1 Manuel Sánchez Cerón. Sociólogo y Dr. en Estudios latinoamericanos. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, Puebla, México. Participa regularmente en los congresos de la SOLAR y la FIEALC. Publica anualmente en la *Revista latinoamericana de estudios educativos*. Línea de investigación: *Políticas internacionales y reformas educativas en América Latina*.

2 Francisca María del Sagrario Corte Cruz. Psicóloga educativa y candidata a Dra. en Pedagogía. Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, Puebla, México. Participa regularmente en los congresos de la SOLAR y la FIEALC. Publica anualmente en la *Revista latinoamericana de estudios educativos*. Línea de investigación: *Políticas de capacitación docente en México*.

Por ello, es necesario analizar estas propuestas implantadas por el neoconservadurismo que plantea que la disminución de los salarios de los trabajadores es resultado directo del crecimiento y la masificación de la educación, excluyendo de la discusión la crisis económica, provocada por la reestructuración capitalista, que está promoviendo la creciente aparición de nuevas desigualdades económicas y sociales entre los países más industrializados y los menos desarrollados que exacerban la precarización del trabajo docente.

La política de contención del gasto social propia de la perspectiva neoliberal en el caso de la educación es el marco para la incorporación de la propuesta de la evaluación como una actividad constante en las instituciones educativas cuya finalidad es que esta se convierta en un referente obligatorio para desacreditar los programas educativos y de esta manera justificar el recorte de recursos.

Por otra parte, los procesos de evaluación en la educación forman parte de las políticas apoyadas por los organismos internacionales particularmente el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) entre otros; así como de instancias nacionales como, en el caso de México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Los programas derivados de estas políticas han sido diseñados, en general, por organismos externos y han adoptado los enfoques propuestos por estos organismos.

En este contexto, la evaluación para el caso de la docencia puede caracterizarse desde dos perspectivas conceptuales; en primer lugar, están los planteamientos derivados de la teoría de la ciencia con categorías como validez, confiabilidad y objetividad, entre otras, las cuales se ubican en la lógica de los instrumentos de evaluación; en segundo lugar, la perspectiva política que reconoce que la evaluación forma parte de las estructuras de poder internacional y nacional que afectan los procesos educativos porque no considera los problemas de la educación y su contexto y se orientan hacia aquellos aspectos que provienen de los cambios en la estructura social derivada de la

transformación del modelo de acumulación de capital que exige la transformación de la educación³.

Carrea Magisterial. Sus transformaciones en dos décadas

En el caso de la evaluación a los docentes de educación básica en México; esta se implantó con la Carrera Magisterial (CM). Este programa de competitividad se impuso en un contexto de crisis económica muy profunda y, precisamente cuando los salarios de los educadores se habían deteriorado en forma alarmante; lo cual explica el impacto que tuvo la retórica oficial para establecer este programa.

CM fue puesta en marcha en 1992 como resultado de una de las propuestas del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)⁴. Fue signado por la SEP y los gobernadores de los estados con el apoyo del sindicato de los maestros. El itinerario que ha seguido el programa a lo largo de veinte años es el de un incremento sistemático de la rigurosidad de sus exigencias para la incorporación y el avance de los maestros de educación

3 Conviene apuntar aquí que el fenómeno de la evaluación docente asociada a compensaciones salariales se ubica en el contexto de lo que Harvey (2004) denomina acumulación flexible, entendida como un proceso de interrelación entre los diversos mercados, cuyo objetivo es aumentar la tasa de ganancia del capital y competir con los mercados protegidos que implican la eliminación de las fronteras nacionales. Esta fase del desarrollo del capitalismo se denomina neoliberalismo económico, que establece un conjunto de postulados dirigidos por los organismos internacionales como resultado del proceso de recomposición de la acumulación del capital a escala internacional, basado en la concentración de la riqueza. Este proceso ha obligado a las economías nacionales a integrarse paulatinamente a la economía internacional. Algunos de los resultados han sido: el aumento de la desigualdad social, el crecimiento de la pobreza y la concentración de la riqueza. Tres de los rasgos que caracterizan al fenómeno son: la reducción del papel del Estado en su intervención en el plano económico; la plena libertad de las fuerzas del capital para actuar sin restricciones; y la desregulación laboral para promover la disminución de los salarios.

4 El ANMEB fue el instrumento a través del cual se inicia una profunda reforma educativa que fue avanzando a lo largo de esta década. Esta reforma, sin embargo, no es resultado de una decisión de política nacional; sino, por el contrario, es producto de las directrices que los organismos internacionales han impuesto a México para alinear la política educativa a las necesidades de la reestructuración capitalista de las últimas décadas (Bracho, 1993, Sánchez, 2001, Zogaib, 1997).

básica en este programa, provocando la exclusión de la mayoría de los docentes en México.

Este programa está constituido por diversos factores que se han estado modificando. Estos cambios responden a la lógica del establecimiento de mayores exigencias que permitan garantizar que solo un pequeño sector de profesores puede acceder a este programa; y en consecuencia, mejorar sus percepciones salariales.

En este trabajo se analizan cada uno de los factores que integran este programa y sus transformaciones desde su creación en 1992 hasta el último cambio en 2011. Asimismo se identifica la lógica que lo sustenta. El cuadro uno presenta de manera general los factores de este programa a lo largo de dos décadas. Véase cuadro uno.

Cuadro 1
Cambios en Carrea Magisterial: 1993; 1998 y 2011

Factores		1993	1998	2011
Aprovechamiento escolar		07	20	50
Cursos de actualización*	Nacional	12	12	20
	Estatad	03	05	
Desempeño profesional**		28	10	20
Antigüedad		10	10	05
Preparación profesional		25	28	05
Grado académico		15	15	
Total		100	100	100

* En la reforma de 2011 se le denomina: *Formación continua*.

** En la reestructuración de 2011 se identifican como *Actividades cocurriculares*.

Fuente: SEP, SNTE (1993; 1998; 2011).

Aprovechamiento escolar

Este es el principal factor que, a lo largo de veinte años, se ha ido modificando sistemáticamente. Su lógica es el continuo incremento

de su puntaje apoyado en exámenes estandarizados nacionales que se impulsan desde las políticas internacionales⁵.

En 1992 este factor era parte constitutiva de otro denominado *desempeño profesional* que únicamente consideraba el siete por ciento del total de la calificación. Posteriormente en 1998 este factor pasó de 7 a 20 por ciento; y a partir de 2006, para el caso de español y matemáticas, se calificó con un examen estandarizado denominado Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE).

Este factor, en un principio se evaluaba al final del curso con un examen de opción múltiple de carácter cuantitativo que nunca rebasaba más de treinta preguntas. Pero a partir de 2006 el examen de ENLACE considera más de sesenta preguntas en cada área; además se aplica en mayo, cuando falta un mes de clase y los maestros aún no concluyen sus programas de estudio.

Finalmente, en 2011 con la reestructuración de este programa, el aprovechamiento escolar se constituye con el 50 por ciento del total del puntaje de la evaluación para los maestros, cuyo efecto, a través de los resultados de los alumnos, es negativo en las regiones deprimidas, marginadas y pobres del país⁶.

5 A la fecha existe ya una amplia bibliografía sobre la influencia de los organismos internacionales sobre las políticas educativas en América Latina. Las exigencias de estos se centran en tres aspectos: primero, la reducción del financiamiento para responsabilizar de este a los estudiantes y sus familias; segundo, políticas de calidad para orientar los sistemas educativos a la lógica del mercado; y, tercero, políticas de evaluación con exámenes estandarizados nacionales. En este proyecto se ubican las políticas del BM y recientemente, en el caso de México, de la OCDE. *Cfr.* Mansilla (2005); Heyneman (2007), Sánchez (2001), entre otros.

6 La investigación sobre la aplicación de este tipo de exámenes en América Latina muestra efectos negativos tanto para los docentes como para los estudiantes. En Chile, por ejemplo, la aplicación de estos exámenes ha provocado que después de más de veinte años el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) muestre que hay un mejoramiento de entre diez y veinte por ciento en los resultados. Sin embargo, al mismo tiempo aumenta la distancia entre las escuelas privadas de más altos ingresos y a los que asisten las clases más bajas de la sociedad (Mella, 1999). Por otro lado, una revisión histórica de los resultados del Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de una década (1995-2005) en Brasil indica que el rendimiento de los alumnos en todos estos años fue decreciente (*Cfr.* Ribeiro, en

Cursos de actualización

Cuando surgió CM en 1992, el programa consideró dos tipos de cursos de actualización: nacionales y estatales. Sin embargo, como el programa se fue imponiendo lentamente: primero se establecieron los cursos nacionales en 1996 y al año siguiente los cursos estatales. Estos cursos consideran un puntaje de 12 para los primeros y tres para los segundos.

Con la reformulación del programa en 1998 los cursos se mantuvieron con los dos tipos: nacionales y estatales. Sin embargo, estos últimos aumentaron puntaje de tres a cinco. Véase cuadro dos.

Cuadro 2
Factor: cursos de actualización

Factor		1992		1998	
		Puntaje máximo	Año de aplicación	Puntaje máximo	Año de aplicación
Cursos de actualización	Nacionales	12	1996	12	
	Estatales	03	1997	05	1999

Fuente: elaboración a partir de SEP, SNTE (1993; 1998).

Sin embargo, la investigación muestra que los cursos nacionales han sido profundamente excluyentes (Sánchez y Corte, 2010). Sus efectos son dos: uno, no hay cursos nacionales para la totalidad de los docentes, lo cual significa que no todos los profesores inscritos en CM pueden acceder a ellos. Este fenómeno debilita la capacitación de los docentes porque tienen que preparar exámenes ajenos a los contenidos que tienen que dominar. Dos, en los últimos años los maestros preparan sus exámenes con una bibliografía que el maestro debe adquirir por su cuenta; cuando al inicio de este programa

línea). Esta tendencia evidencia que los resultados bajan a pesar de los supuestos de que evaluar de manera permanente puede mejorar los rendimientos.

la SEP entregaba a los maestros un paquete gratuito de una antología de textos y una guía de estudio.

De manera que, estos dos fenómenos, evidencian cómo este factor pasó de 15 a 17 puntos para finalmente, con la reforma de 2011, los cursos incrementarían el puntaje a 20 por ciento. Lo que se observa es un significativo crecimiento del puntaje en este factor como resultado de la concepción de la capacitación docente en servicio a contra turno; es decir, fuera de horario; fenómeno que se traduce en un proceso de intensificación del trabajo docente.

Por ejemplo, los cursos estatales de la reforma al programa de CM en 1998, como ya se señaló, aumentó de tres a cinco puntos en cursos presenciales que exigen al profesor tomar un curso que significa asistir durante tres o cuatro semanas en el turno vespertino o aproximadamente tres meses los fines de semana: sábado y domingo. Este fenómeno, sin embargo, no es privativo de México; está generalizado en América Latina.

En la reforma de 2011 a este factor se le denomina *Formación continua* y se constituye con 20 por ciento de la puntuación total. Esta puntuación exige 120 horas de asistencia o en línea a diversos cursos a lo largo del ciclo escolar. Estas horas fuera de horario tienen como resultado el desgaste permanente de los maestros en la asistencia a los diversos cursos a contra turno.

Desempeño profesional

El *desempeño profesional* es un factor que ha permanecido desde 1992. Cuando surge CM este factor constituía diez por ciento; y consistía en una autoevaluación de los profesores en la que participaba el Consejo Técnico Escolar (CTE) presidido por el director y un representante sindical. Esta evaluación consideraba las acciones de planeación y ejecución de las actividades planteadas en el currículum.

Con la reestructuración de CM en 2011 el factor *desempeño profesional* se transformó en *actividades cocurriculares* que se definen como las acciones extraordinarias que realizan los participantes y que no están incluidas en las funciones que tienen asignadas formalmente los docentes (SEP-SNTE, 2011).

Este factor considera hasta 20 puntos; y se divide en dos aspectos: primero, la elaboración de un plan anual de trabajo que contiene un diagnóstico, los objetivos, la programación, la puesta en marcha, el seguimiento y la evaluación; el segundo, considera el número de horas que el docente invierte fuera de horario para cumplir con las actividades planeadas. Estas horas de trabajo van desde 20 hasta 80 según el número de horas de nombramiento.

Este factor, como puede observarse, prolonga las jornadas de trabajo de los maestros. Es decir, el docente realiza, por un lado, una planeación anual para desarrollar actividades fuera de horario, las cuales serán evaluadas por el CTE en las escuelas; y por otro, cumplir con ellas fuera del horario escolar. Este fenómeno se traduce no solo en la extensión de las horas de trabajo sino en la intensificación del trabajo; porque según el número de horas extra clase, los maestros reciben un puntaje. Véase cuadro tres.

Cuadro 3

Máximo de horas extraclase para los maestros en CM

Horas de jornada	Horas extra clase	Puntaje
10 a 15	20	10.00
16 a 20	30	9.99
21 a 25	38	9.99
26 a 30	46	9.98
31 a 35	55	9.95
36 a 42	65	9.94
43 a 48	80	10.00

Fuente: SEP-SNTE (2011:16-19)

Antigüedad

Este factor a lo largo de veinte años cambió de un modelo que ponderaba este componente con el 10 por ciento del total de la evaluación, hasta llegar al cinco por ciento en 2011. Este cambio paulatino se puede observar claramente desde la creación del programa hasta la última reforma a este programa de competitividad.

En 1992 estos diez puntos se acumulaban desde el primer año de servicio de los maestros con un equivalente al 50 por ciento del total de este factor. Es decir, cinco puntos de diez y; además, cada año de servicio significaba dos décimas hasta alcanzar los 27 años de antigüedad para obtener diez puntos de cien.

En la reestructuración de 1998 este factor cambió. Se inicia con dos años de antigüedad que considera dos puntos y cada año el docente inscrito en el programa acumula 0.33 centésimas hasta llegar a 27 años de antigüedad para alcanzar 10 puntos en este factor.

Finalmente en 2011 este factor se reduce a cinco puntos. Este hecho es resultado de las exigencias de los organismos internacionales que señalan que este componente no tiene impactos significativos en los resultados del rendimiento escolar a través de exámenes estandarizados nacionales. En otras palabras, el factor antigüedad a lo largo de veinte años se redujo a la mitad.

De manera que a más de veinte años de vigencia de este programa, la puntuación en el factor antigüedad disminuyó lentamente; cuestión que se explica por la ponderación de los resultados de los alumnos en los exámenes estandarizados nacionales en detrimento de la experiencia profesional como factor de mejoramiento de la práctica docente.

Preparación profesional

Este factor, evaluado con examen estandarizado nacional, se ha transformado profundamente en veinte años. En 1992 inició con 25 puntos de cien; para pasar a 28 en 1998 y disminuir finalmente

a 5 en 2011. Los lineamientos generales de CM en 1998 lo definen como los conocimientos que el docente requiere para desarrollar su función docente (SEP-SNTE, 1998:28).

El instrumento aplicado para evaluar este factor es un examen estandarizado nacional. Está constituido por tres componentes centrales: uno, los conocimientos del maestro sobre aspectos administrativos como leyes, decretos, entre los más importantes. Dos, los conocimientos que el docente posee en relación con los contenidos disciplinarios y curriculares; y, tres, el dominio que el profesor tiene con respecto a la propuesta metodológica planteada en los programas de estudio.

¿Qué explica, que en un principio este factor aumente el puntaje; y posteriormente disminuya de manera drástica? En 1992 el mayor peso estaba en los exámenes estandarizados nacionales aplicados al maestro. Esto significaba 25 por ciento para *preparación profesional*, 12 para cursos de actualización con examen estandarizado que juntos representan: 37 por ciento; por otro lado, el examen de *aprovechamiento escolar* equivalía a 7 por ciento constituyendo 44 por ciento. Es decir, casi la mitad del puntaje.

En 1998 este puntaje aumentó en 3 puntos; llegó a 28, el cual aunado al 12 por ciento de cursos de actualización, alcanzó 40 por ciento. Se observa una disminución significativa de 44 a 40 por ciento. Finalmente, en 2011 este factor disminuye hasta llegar solo al 5 por ciento que ahora se acompaña con 120 horas de diferentes cursos con lo cual, si bien disminuye los puntajes en los exámenes estandarizados nacionales; se aumentan los cursos presenciales; y se amplían las actividades fuera de clase y se incrementa el puntaje a los resultados de los alumnos con exámenes estandarizados nacionales.

Como se observa el puntaje baja de 28 a 5; es decir, se reduce en casi un 70 por ciento; esto significa que ya no son importantes los dominios profesionales de carácter conceptual y/o teórico derivados de la pedagogía y la didáctica; estos saberes ya no son significativos para CM; pero sí, en cambio, la importancia se transfiere a los resultados evaluados a través de ENLACE.

Grado académico

El *grado académico* en CM ha desaparecido. Su importancia como componente central fue lentamente disminuyendo. En 1992 cuando surgió el programa, el puntaje equivalía a 15 puntos distribuidos de la siguiente manera: normal superior o equivalente alcanzaba 11 puntos; maestría no titulado 12 y titulado 13; y, en el caso de doctorado, 14 para candidato al grado y 15 para titulado. Véase cuadro cuatro.

Cuadro 4
Grados académicos y puntajes en CM: 1992

Grado académico		Puntaje
Normal superior o equivalente con 75% o más del programa de estudios cubierto		09
Normal superior o equivalente con el 100% de los créditos(sin título)		10
Normal superior o equivalente		11
Maestría	No titulado	12
	Titulado	13
Doctorado	Candidato	14
	Titulado	15

Fuente: SEP-SNTE (1998:10)

En 1998 la estructura del puntaje de este factor cambió y va de 8 a 15 puntos. La diferencia no solo fue que este factor disminuyó la puntuación de 9 a 8; sino que para el caso de posgrado esta puntuación cambió de titulado a estudios terminados. Es decir, para obtener el puntaje correspondiente al grado académico únicamente se requiere haber concluido los estudios de posgrado.

Finalmente en la reestructuración de 2011 este factor desaparece totalmente. Este fenómeno tiene como referente el hecho de que en los últimos años la SEP está impulsando, en un contexto de profunda crisis, el cierre de las instituciones formadoras de docentes; lo

cual permite a las autoridades educativas avanzar en los concursos por oposición para acceder a una plaza de docente sin la consideración de la formación pedagógica correspondiente, como requerimiento esencial para desempeñar la profesión de maestro.

Conclusiones

La implantación de las políticas neoliberales en la educación, las últimas décadas, están provocando nuevas prácticas educativas al interior del sistema de educación básica y, al mismo tiempo, este fenómeno ha creado una discusión teórica por los efectos que estas nuevas prácticas están generando en los profesores.

La imposición de estas políticas explican por qué el lenguaje pedagógico que actualmente se utiliza en los ámbitos educativos ha cambiado y se ha desplazado lentamente hacia nuevos conceptos como la calidad, la eficacia y la eficiencia, entre los más importantes; sustituyendo a aquellos como la democracia y la igualdad de oportunidades vigentes hasta los años ochenta.

Uno de los instrumentos utilizados por la política neoliberal ha sido la evaluación a la docencia, basada fundamentalmente en exámenes estandarizados nacionales, aplicados a los maestros y a sus alumnos. Estas evaluaciones se fueron instaurando a lo largo de veinte años, con las transformaciones del programa más importante de esta política: CM.

A lo largo del trabajo, es claro entonces que la lógica del mercado se ha instalado plenamente en el modelo de CM. En este sentido, el mayor puntaje en este programa es para *aprovechamiento escolar*, sin importar que la educación sea esencialmente un proceso y no un resultado; lo cual explica el aumento del puntaje a este factor. Por eso el análisis y la reflexión de la disciplina pedagógica que da sustento a la práctica profesional del docente, carece de sentido para este modelo.

Bibliografía

- Bracho, Teresa. *El Banco Mundial frente al problema educativo: un análisis de sus documentos de política sectorial*. México, D.F.: CIDE, 1993.
- Filler, Ann and Pollar Andreu. *The Social World of Pupil Assessment: Process and Contexts of Primary Schooling*. Londres: Continuum, 2006.
- Harvey, David. *La condición de la posmodernidad. Investigaciones sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu, 2004.
- Heyneman, Stephen. “Historia y problemas de la creación de una política educativa en el Banco Mundial 1960-2000”. En: Bonal, Javier, *et al.* (Cords.), *Globalización y Educación. Textos fundamentales*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.
- Manzilla Vergara, Mónica. “Influencia de los organismos internacionales en la política educativa en México”. En: Guzmán, Raquel (Coord.), *Las caras de la evaluación educativa*. México, D.F.: UNAM, 2005.
- Mella, Orlando. “Doce años de reforma educacional en Chile. Algunas consideraciones en torno a sus efectos para reducir la inequidad”. En: *Revista iberoamericana sobre la calidad, eficacia y cambio en educación*, vol. I, núm. 1. Santiago de Chile: 2003.
- *Equidad y reforma educativa en Chile*. Santiago de Chile: 1999. Documento en línea.
- Ribeiro da Silva, Mónica y Barcelos, Claudia. “Política educativa: la reforma brasileña y sus resultados según el rendimiento de los estudiantes”. En: <http://www.revista-theomai.unq.edu.ar/NUMERO18/Silva.pdf>.
- Sánchez Cerón, Manuel y Corte Cruz, Francisca. “La capacitación docente en Tlaxcala: un modelo excluyente 1997-2007”. En: *Revista latinoamericana de estudios educativos*, vol. XL, núm. 3 y 4. México, D.F.: CEE, 2010.
- Sánchez Cerón, Manuel. “Influencia del Banco Mundial y la CEPAL en los cambios educativos recientes de algunos países

- latinoamericanos”.En: *Revista latinoamericana de estudios educativo*, vol. XXXI, núm. 4. México, D.F.: CEE, 2001.
- “Políticas de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) dirigidas a los profesores en México”. En: SEP, *In_formando*. Puebla: 2010.
- SEP, SNTE. *Lineamientos generales de Carrera Magisterial*. México, D.F.: 1993.
- *Lineamientos generales de Carrera Magisterial*. México, D.F.: 1998.
- *Lineamientos generales de Carrera Magisterial*. México, D.F.: 2011.
- Zogaib Achar, Elena. “La influencia del Banco Mundial en la reforma educativa”.En: Loyo Brambila, Aurora.*Los Actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio*. México, D.F.: UNAM-Plaza y Valdez, 1997.

Niños migrantes en la ciudad: naturalización de exclusiones

Martha Josefina Franco García¹
Universidad Pedagógica Nacional

En México la atención educativa para niñas y niños indígenas ha sido una tarea marginal en las políticas educativas. Y es que desde su inicio, la conformación del subsistema de educación indígena en 1964, fue una estructura desarticulada del sistema educativo nacional.² Y como herencia del permanente proceso de marginación del subsistema; al fundarse en 1986 las primeras cuatro escuelas de educación indígena en la ciudad de Puebla y en el subsecuente crecimiento del número de estas, se ha operado mediante prácticas de improvisación sin un proyecto educativo alternativo y pertinente.

Este hecho es resultado de que a este tipo de escuelas no se les posicionó, desde su diferencia, dentro del proyecto educativo de la entidad, sino que solo se les incluyó de manera marginal. Por ello no cuentan con un currículum pertinente que aborde los saberes

1 Doctora en pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, profesora de la Universidad Pedagógica Nacional. marthafrancog@hotmail.com

2 Es importante mencionar que efectivamente el proyecto de 1964 logra conformar, con el tiempo, una estructura educativa importante (una Dirección de Educación Indígena) con un contingente amplio de profesores con diversas categorías, la creación de materiales didácticos —algunos libros de texto en diversas lenguas indígenas— y la conformación de fundamentos pedagógicos que han sustentado de manera reciente a esta educación “bilingüe”, posteriormente “bilingüe y bicultural”, y en la actualidad “intercultural bilingüe”. Sin embargo, las acciones anteriores no han sido resultado de un proyecto, sino de la toma de decisiones motivadas por situaciones, la mayoría de las veces, contingentes.

previos y las necesidades de los estudiantes campesinos e indígenas, que viven procesos de desplazamiento de sus comunidades de origen hacia asentamientos en zonas periféricas de la metrópoli y que llegan a estas escuelas.

En este sentido, nuestro objetivo es identificar las condiciones en que se crearon y operan las escuelas de educación indígena en la ciudad de Puebla y su pertinencia desde el Derecho a la Educación (DE) en atención a las niñas y niños migrantes de origen indígena y rural.

Sustento sobre el Derecho a la Educación y descripción metodológica

“En la transición del milenio, el contexto original adquirió características que colocan nuevas necesidades de aprendizaje y modifican las configuraciones de la educación” (Di Pierro, 2008:113). Ante esto, la escuela de hoy vive grandes retos debido a que se ha convertido en un espacio donde los sujetos confluyen desde construcciones familiares y sociales diversas, incluso desde otras cartografías. Esta confluencia debería ser potenciadora de aprendizajes desde la diversidad y diferencia, ya que a través de la historia del derecho a la educación, se observa como refiere Tomasevski (2002), un largo proceso de superación de exclusiones que puede condensarse en tres etapas fundamentales.

La primera se refiere a la concesión del DE a aquellos a los que se les ha denegado (los pueblos indígenas o los no ciudadanos). Esta etapa entraña una segregación. Se otorga el acceso a la educación, pero se les confina a escuelas especiales. La segunda requiere abordar la segregación educativa y avanzar hacia la integración, en la que los grupos que acaban de ser admitidos tienen que adaptarse a la escolarización disponible.

La tercera etapa exige una adaptación de la enseñanza a la diversidad de aspectos del derecho a la educación, sustituyendo el requisito previo de que los recién llegados se adapten a la escolarización

disponible por la adaptación de la enseñanza al derecho igualitario de todos a la educación y a los derechos paritarios en ese ámbito (Tomasevski, 2002:15,16). Sustentado en esta última etapa, el artículo 5° de la Declaración Mundial sobre Educación para todos de Jomtien 1990, denominado “Ampliar los medios y el alcance de la educación básica” refiere que “la diversidad, la complejidad y el carácter cambiante de las necesidades básicas de aprendizaje de los niños, jóvenes y adultos exigen ampliar y redefinir constantemente el alcance de la educación básica” (UNESCO, 1994) y para ello plantea que la educación primaria debe ser universal, garantizar la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje de todos los niños y tener en cuenta la cultura y las necesidades de la comunidad.

Recuperando estos planteamientos derivados del DE desde el reconocimiento a la diferencia, a la diversidad cultural y a la inclusión; realizamos esta investigación a partir de la siguiente metodología.

El estudio es de corte cualitativo³, en este sentido su eje fue la comprensión del fenómeno educativo; con el interés de lograr su interpretación (Piña, 1998; Woods, 1998; Taylor y Bogdan 1990). Para este ejercicio consideramos relevante indagar la construcción de sentido que los propios actores dan del hecho social, tomando en cuenta el contexto socio histórico en que están inscritos.

El trabajo de reconstrucción histórica y contextual lo realizamos a través de entrevistas a profundidad a una profesora fundadora de Educación Indígena en la ciudad de Puebla. Además, empleamos observaciones en tres escuelas: Fuertes de Guadalupe y Loreto, Tierra y Libertad y Emiliano Zapata. En cada caso elaboramos dos registros de observación. Y realizamos entrevistas a profundidad a tres directores, uno de cada escuela. Esto nos permitió generar datos descriptivos que nos permitieron conocer la situación en que los estudiantes inmigrantes se inscriben a la escuela. Y, posteriormente

3 “Maxwell (citado en Vasilachis, 2006:26), señala que entre los rasgos más característicos de la investigación cualitativa se encuentran: a) el interés por el significado y la interpretación, b) el énfasis sobre la importancia del contexto y de los procesos, y c) la estrategia inductiva y hermenéutica”

realizar un análisis desde el DE de las condiciones de escolarización de estos estudiantes.

La migración poblana del campo a la ciudad

Con respecto a la migración interna poblana, INEGI (2005) refiere que los municipios receptores mayoritarios de población, son: Puebla capital con 46.6%. Otros 13 municipios recibieron 28.4% de los restantes inmigrantes. Esto muestra la importancia de la migración hacia la ciudad de Puebla.

En este contexto, La Resurrección⁴, zona periférica de la ciudad de Puebla, México; en la década de los años setenta se pobló mediante asentamientos irregulares en espacios destinados originalmente a reservas territoriales y tierras ejidales, cambiando de esta manera el uso de suelo. Estos asentamientos se caracterizaron por ausencia de servicios pero lentamente, se les fue dotando de escuelas, servicios de salud, drenaje y pavimentación. En la actualidad, encontramos en estos lugares tanto migrantes asentados como migración reciente.

El tejido social de la migración reciente se inicia y se anuda desde las comunidades de origen (rurales e indígenas) y de allí se van conformando redes con flujos variables. Sin embargo, “por las actuales condiciones del trabajo precario y flexible, los migrantes tienen mayores dificultades para instalarse definitivamente en las regiones de atracción. Así, la combinación de la inestabilidad del trabajo, junto con la mayor competencia entre los trabajadores, crea flujos migratorios temporales” (De Grammont, 2005:14).

Así, debido a las actuales condiciones laborales, se están generando nuevos desplazamientos que llevan como constante la incertidumbre y lo provisorio. Desde este marco, donde los movimien-

⁴ En La Resurrección encontramos colonias en asentamientos irregulares como Tilstoc, Santa Anita y Nueva Resurrección y San Antonio Abad. En estos sitios se ubican inmigrantes llegados tanto del interior del estado como de otras entidades federativas. La zona en que se encuentran estas colonias tienen gran cantidad de barrancos y con el paso del tiempo se observa cómo se van formando grietas en el terreno firme.

tos de personas y familias se articulan, se cruzan, son pendulares, etcétera, se está conformando la vida de las familias que hoy como nunca se mueven de forma diversa y en condiciones de gran vulnerabilidad. En esta realidad, la escuela es un espacio de encuentro entre los desplazados y la población que los ve llegar.

La escuela para niños indígenas migrantes en la ciudad de Puebla

Es necesario señalar que en el estado de Puebla, “la proporción de niños migrantes recientes de 5 a 14 años que no asisten a la escuela es de 7.4%, mayor que aquellos que no cambiaron de residencia (6.4%)”. (INEGI, 2012:6) Estos datos nos muestran primero, que no está garantizado el DE de todos los y las niñas y que esta exclusión es todavía mayor para las y los niños migrantes.

Sin dejar de señalar que lo anterior representa la mayor injusticia educativa; en este apartado nos avocamos a describir el servicio educativo que ofrece Educación Indígena en la ciudad de Puebla y de manera puntual en tres escuelas que se caracterizan por recibir a niños de familias migrantes indígenas y campesinas ubicadas en la zona de La Resurrección. En este caso, nuestro interés es identificar la atención educativa para las y los niños migrantes indígenas en este tipo de escuelas, teniendo presente que las acciones de atención para la población indígena y migrante es encomendada actualmente por la SEP a Educación Indígena (SEP, 2012).

En la ciudad de Puebla se ubica el sector 02 Región nahua, conformado por siete zonas escolares, tres de ellas se ubican dentro de la ciudad, la 114 al sur, y las 107 y 113 al norte. El origen de Educación Indígena en la ciudad de Puebla fue en 1986 cuando el supervisor Tito Mora se interesó por crear una zona escolar en la ciudad para atender a la población indígena nativa de La Resurrección, Canoa y la zona fronteriza con San Pablo del Monte Tlaxcala, en donde aún se habla náhuatl.

El profesor Mora se abocó a realizar los trámites para la apertura de esta zona escolar ante la SEP y comisionó a cuatro maestros

para que inscribieran niños. Él justificó la apertura de las escuelas al señalar que estaban situadas en una zona hablante náhuatl y presentando listas con los nombres de niñas y niños vecinos de esta zona a quienes se atenderían. Esto se facilitó, señala el director de la escuela Emiliano Zapata “porque los niveles educativos de preescolar y primaria general no estaban interesados en abrir escuelas en esos lugares carentes de todos los servicios”.

La profesora Micaela Espiritu es una de los cuatro docentes que laboraron cuando inicio la zona escolar y refiere al respecto:

Yo inscribí niños en Cerritos, no conocíamos, solo nos dijo el profesor Tito que antes de llegar a San Pablo del Monte estaban las casas, nos perdimos porque hay barrancos, allí otros tres maestros y yo hicimos las inscripciones, pasamos casa por casa. Juntamos niños para preescolar. Yo allí no me quedé porque el profesor Tito me mandó después para acá [Nueva Resurrección] a buscar más niños. Junté treinta niños para preescolar también juntamos para primaria, eso que ya estábamos en octubre. En septiembre no había nada, ni escuela, ni niños, pero el profesor Tito ya había hecho unas listas que entregó a la SEP según que de alumnos cuando todavía no habíamos ido a buscarlos. Empezamos ahora sí, buscando niños y luego un local. Se puede decir que Educación Indígena desde ese entonces ya estaba en la ciudad (Profra. Micaela Espiritu. Preescolar Jorge Murad).

Se abrieron cuatro preescolares, todos multigrado, en Aparicio, Tres Cerritos, Tlascaltepec y Nueva Resurrección. En esta última colonia también se abrió una primaria. La maestra Micaela señala que el Comisariado Ejidal se interesó por las escuelas de la Nueva Resurrección porque él sabía náhuatl y además se necesitaban escuelas de preescolar y primaria para los niños de esta colonia que carecían de todo. Los estudiantes no hablaban náhuatl, sin embargo asistían a ellas porque eran las únicas instituciones escolares.

Las escuelas fueron creciendo y todas se convirtieron en centros de organización completa. El personal se conformó en un inicio so-

bre todo con profesores indígenas que ya se habían arraigado en la ciudad por trabajar en las oficinas centrales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Al tener la necesidad de regresar a la docencia, buscaron nichos laborales que les permitieran seguir viviendo en la ciudad. De esta manera, este sector fue creciendo; estableciendo escuelas en zonas periurbanas, la mayoría en asentamientos irregulares que no contaban con los servicios mínimos. Actualmente existen 10 preescolares y 10 primarias de Educación Indígena en la ciudad de Puebla.

En esta dinámica y contrario a los datos con los que se inicia Educación Indígena en la ciudad de Puebla, las escuelas tanto preescolares como primarias de estas zonas, no atienden a niños hablantes nahuas oriundos de Canoa y La Resurrección, sino en su mayoría a niñas y niños que llegaron a poblar junto con sus padres estos asentamientos, y en la actualidad a la segunda y tercera generaciones. Dentro de esta población se encuentran hijos de familias migrantes indígenas y campesinas que llegaron de diversos lugares, especialmente familias indígenas de la Sierra Nororiental y la Mixteca poblana e incluso de los estados de Tlaxcala, Oaxaca y Veracruz.

“Los pobladores de la Nueva Resurrección tienen un origen diverso, pues han llegado del interior de la entidad y de los estados de México, Veracruz y Oaxaca; además, también habitan personas oriundas de la propia ciudad de Puebla. En la colonia viven nahuas y totonacas de la Sierra Norte y mixtecos de la región de Tepeji de Rodríguez” (Profr. de Fuertes de Guadalupe y Loreto).

Es posible identificar que en los tres centros escolares existe una diversidad étnica. Sin embargo, mayoritariamente, prevalecen los mestizos y alumnos que tienen padres indígenas y campesinos, pero ellos ya nacieron en la ciudad (con diversidad de apropiación de alguna lengua indígena —o nula— y con procesos de socialización urbanos); frente a los estudiantes inmigrantes indígenas y campe-

sinos que paulatinamente y con grandes dificultades, se van incorporando al aula. El cuadro 1 nos muestra los porcentajes de estos alumnos y su procedencia por escuela.

Cuadro 1
Estudiantes inmigrantes en tres escuelas de Educación Indígena

Escuela	Matrícula	Alumnos migrantes campesinos e indígenas	Origen étnico de los estudiantes migrantes
Fuertes de Gpe. y Loreto	872	.36%	Totonacas, nahuas, zapotecos y mixtecos
Emiliano Zapata	539	23.9%	Totonacas, nahuas, zapotecos y mixtecos
Tierra y Libertad	442	13.5%	Totonacas, nahuas, zapotecos, mixtecos, popolocas, ñahñus y mazatecos

Fuente. Elaboración propia a partir de datos recabados *in situ*.

Observamos en el cuadro 1, que existe una diversidad en el origen étnico en las tres escuelas; sin embargo, en la de Fuertes de Guadalupe y Loreto, se observa una disminución importante en la población migrante reciente. Los estudiantes son segunda y tercera generación ya establecida en la Nueva Resurrección, en cambio las otras dos escuelas siguen recibiendo a población campesina e indígena en un porcentaje mayor. Destaca en ello la escuela Emiliano Zapata.

Los recién inmigrados hablantes de alguna lengua indígena son bilingües, pero con una apropiación básica del español, por lo cual se les dificulta acceder a los contenidos de los programas de estudio impartidos en español, además la escolarización que tuvieron en sus lugares de origen fue precaria:

Los alumnos que están llegando, vienen con muchas deficiencias académicas. Apenas antier llegó un alumno para segundo año,

le dije que leyera y nada. Vienen muy mal, así están todos (Director, Tierra y Libertad).

Según datos del INEGI (2005), la condición étnica y el bajo nivel de escolarización son factores que dificultan los procesos migratorios; sin embargo, la población indígena está emigrando con mayor frecuencia, cargando las consecuencias de las desigualdades sociales que se tienden a reproducir en los lugares de arribo.

Estos estudiantes, a pesar de hablar una lengua indígena, suelen negarlo y es solamente de manera accidental como los profesores llegan a percatar su bilingüismo, pero no es atendido ni recuperado en las aulas, provocando que exista un bajo aprovechamiento escolar en estos alumnos.

Hay aproximadamente sesenta niños que hablan una lengua indígena. Náhuatl, totonaca, popoloca y hay dos estudiantes mixtecos. Los hemos detectado pero la verdad, los maestros no se enfocan en ellos porque no se dan abasto. Estamos tratando de ver qué hacer, la verdad no hay un diagnóstico pero en consejo técnico planteamos la necesidad de hacer un vocabulario en náhuatl, popoloca y totonaco, tenemos maestros que hablan esas lenguas, de los trece maestros dos son hablantes de náhuatl, dos de popoloca y uno de totonaco (Director, Tierra y Libertad).

Por su parte el maestro entrevistado de Tierra y Libertad señala:

Tengo un alumno mixteco, yo no sé mixteco y él entiende el español, así es que todo lo enseño en español, estaría bien que tuviera tiempo para que él también lo que expresa en español lo expresara en mixteco, para que no se le olvidara y sus compañeros escucharan otro idioma pero no tenemos tiempo para eso. Cuando damos la clase de náhuatl sí, le pregunto a él y cómo se dice en mixteco (Profr. E. Tierra y Libertad).

La diversidad indígena que se genera por la llegada de niños migrantes a estas escuelas, está conformando aulas pluriculturales. Sin embargo, no existe un proyecto pedagógico que recupere

la diversidad cultural incluso los maestros no los reconocen: Para los maestros son invisibles, no los toman en cuenta por sus diferencias culturales, solo se refieren a ellos porque señalan que tienen problemas de aprendizaje, pero no hay diagnóstico, solo los advierten como un problema (Dir. E. Emiliano Zapata).

Respecto a la enseñanza bilingüe, en las tres escuelas se enseña una hora semanal la lengua náhuatl, únicamente como asignatura. Esto en principio es insuficiente y además no todos los niños que llegan son hablantes de la lengua náhuatl, pues como observamos en el cuadro 1 en esas tres escuelas hay estudiantes hablantes de totonaco, popoloca, ñahñu, mazateco, mixteco y zapoteco.

Aquí trabajamos con todos los niños con el nuevo programa, también tratamos de trabajar con parámetros curriculares, pero no se puede bien porque los niños no hablan náhuatl, les enseñamos, pero el popoloca ¿Cómo le enseñamos? (Profr. E. Emiliano Zapata).

Por su parte el maestro de La Nueva Resurrección señala:

A esta colonia antes llegaban niños que hablaban otras lenguas indígenas, ahora ya están naciendo aquí los niños. Raros son los que llegan, son pocos entonces no tenemos ese problema generalizado (profr. E. Fuertes de Gpe. y Loreto).

En todos los casos, la lengua que media entre los maestros (que en su mayoría son indígenas bilingües) y los estudiantes es el español; y no hemos encontrado prácticas interculturales. De esta manera se trabaja al “estilo de las escuelas generales”, con la variante de cantar el himno nacional en náhuatl; las escoltas dan las órdenes en forma bilingüe, se incluyen ciertos señalamientos de seguridad e informativos en los muros escolares con textos bilingües (náhuatl-español); se tiene, como ya se mencionó, una asignatura de náhuatl una hora a la semana, en la cual se enseñan los colores, los números, algunos sustantivos y frases (saludo, despedida, salir al baño, etcétera) que tienden a repetirse durante los seis grados sin un proceso gradual. Las prácticas referidas no permiten que los estudiantes

monolingües logren un aprendizaje básico de esta segunda lengua; y las lenguas de los niños bilingües popolocas, mixtecos, ñahñus, mazatecos y zapotecos, no se recuperan. Además, los nahuas tampoco usan su lengua dentro de la escuela, pues la asignatura que se da en náhuatl es muy elemental y no se propicia un desarrollo oral ni escrito de dicha lengua.

Estos centros escolares están recibiendo una población migrante, conformando un espacio áulico pluricultural, diverso y en tránsito, que se atiende de manera homogénea. En este sentido, es importante que en la escuela, en principio, se advierta esta heterogeneidad, se asuma la presencia de población flotante y se creen programas educativos que permitan el aprendizaje recuperando y potenciando la experiencia desde la movilidad y el encuentro.

Ante esta realidad, es necesario señalar la relación que existe entre cultura y pobreza para pensar en propuestas de intervención educativa. Al respecto, Arizpe (2006) refiere que “frente a la injusticia cultural es necesario plantear una política de reconocimiento sumada a una política de la redistribución.” Partiendo de esta posición, se podrán desglosar algunas propuestas que incidan en la equidad.

Esto es necesario ya que advertimos que a pesar de existir documentos como la Declaración Universal de los Derechos del Niño (ONU,1959), La Convención relativa a la lucha contra la discriminación en la esfera de la enseñanza (UNESCO,1960) La Convención sobre los Derechos del niño (1989), La Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (UNESCO, 1996) ratificados por México y a nivel nacional el artículo cuarto constitucional (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2012 a) y la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión 2012b), las y los estudiantes indígenas migrantes parecen ser el eslabón más frágil y vulnerado de la sociedad mexicana. En este sentido, desde el DE advertimos primero que estas y estos estudiantes cargan con la herencia de exclusión

educativa familiar y por otro lado; en los lugares de origen y a donde migran, se les integra a toda costa a los parámetros educativos generales sin advertir su diversidad lingüística y cultural a pesar de estar en una escuela de Educación Indígena. Estas y estos niños están lejos del DE que refiere Latapí (2009) es clave para acceder a los demás derechos humanos.

El Sistema Educativo Mexicano, en este caso se mantiene en la etapa de la integración, sin lograr acceder a la tercera etapa, donde se plantea una educación pertinente a las necesidades educativas de las y los estudiantes.

Consideraciones finales

Si bien la Educación Indígena cuenta con infraestructura y personal docente que atiende a población migrante, tanto en las comunidades indígenas como en las ciudades de inmigración, no existe un proyecto puntual que recupere la experiencia migratoria como posibilidad de aprendizaje y potenciación del educando; a partir de articular puntos de salida con puntos de retorno y encuentro. Ante esto, es necesario construir proyectos de profesionalización y capacitación docente, para trabajar con población migrante y estacional. El enfoque necesariamente debe ser intercultural.

Es necesario evaluar y recuperar la experiencia en cuanto al enfoque intercultural que trabaja Educación Indígena, para construir las condiciones que posibiliten potenciar a sujetos diversos. Debemos propiciar un clima de aprendizaje compartido a partir de las experiencias culturales y el reconocimiento de pertenencia a más de un lugar.

También es indispensable articular la escuela a procesos sociales de las comunidades de arribo para conformar procesos de formación escolar y extraescolar, en este caso, mayoritariamente en zonas periurbanas.

Es fundamental diversificar la enseñanza de la lengua indígena porque existen diversos grados de apropiación de la misma, incluso pérdida. En este punto se debe tomar en cuenta el uso funcional de la misma.

En las regiones es importante contar con especialistas (pedagogos, psicólogos y antropólogos) que acompañen a los profesores y diseñen programas específicos para las necesidades que tienen los centros escolares de su jurisdicción. Una vez planteado lo anterior, queda una pregunta: ¿es posible diseñar formas de educación indígena en la ciudad, articuladas al proyecto educativo nacional sin ser experiencias marginales y empobrecidas? Creemos que no solo es posible, sino necesario asumir este reto como un compromiso de justicia social.

Bibliografía

- Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México, D.F.: Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión, 2012a.
- *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. México, D.F.: Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión, 2012b.
- De Grammont, Hubert. “Prólogo”. En: Ávila Sánchez, Héctor (Coord.). *Lo urbano-rural, ¿nuevas expresiones territoriales?* Cuernavaca: CRIM, UNAM, 2005.
- Di Pierro, M. “Notas sobre la trayectoria reciente de la educación de personas jóvenes y adultas en Latinoamérica y el Caribe”. En: Caruso A et. al., *Situación presente de la educación de adultos en América Latina y el Caribe*. Pázcuaro: CREFAL, 2008.
- INEGI. *Migración en Puebla 2005*. Aguascalientes: INEGI, 2005.
- *Estadística a propósito del día del niño. Datos de Puebla*. Puebla: INEGI, 2012.

- Latapí Sarre, Pablo. “El Derecho a la Educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa”. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 14, núm 40, enero-marzo 2009, pp. 255-287.
- ONU. *Declaración Universal de los Derechos del Niño*. OAS. [<http://www.oas.org/dil/esp/Declaraci%C3%83n%2>]. 1959 (febrero 2013).
- SEP. *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México, D.F.: SEP, 2011.
- Tomasevski, Katarina. “Contenido y vigencia del derecho a la educación”. En: *Revista IIDH*, vol. 36. [<http://iidh-websserver.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Bi>] 2002.
- UNESCO. *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtien Tailandia 1990*. París: UNESCO, 1994.
- *Convención relativa a la lucha contra la discriminación en la esfera de la enseñanza*. París: UNESCO, 1960.
- *Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos*. Barcelona: UNESCO, 1996.
- UNICEF. *Convención Sobre los Derechos del Niño*. Nueva York: ONU, 1989.
- Vasilachis, I. “La investigación cualitativa”. En: Vasilachis I (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa, 2006.

La evaluación psicopedagógica: un ejercicio de equidad

Aidé Teresita Ávila Ayala¹
Universidad Pedagógica Nacional,
Unidad 211, Puebla

La discusión sobre la mejor alternativa para dar educación a los niños y jóvenes en México ha derivado en diversas estrategias y formas de enseñanza, con las que el Sistema Educativo Mexicano ha pretendido garantizar la equidad como uno de los ejes fundamentales de su labor.

En el caso de los alumnos que presentan problemas para aprender, discapacidad o serias dificultades para adaptarse al ritmo de la escuela, con el consecuente fracaso escolar, se ha desarrollado la modalidad de Educación Especial (EE), que los atiende a través de diversas estrategias, determinadas por las políticas educativas establecidas a nivel internacional desde los años noventa.

Así, después de adoptar la *integración educativa* como modelo para la atención de estos alumnos, en la actualidad se pretende virar hacia la *inclusión*, que implica un cambio de concepción de estos estudiantes y de su contexto, orientando la intervención educativa

¹ Licenciada en psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Maestra en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Profesora en licenciatura y maestría en la UPN. Ponente en el Congreso de la Asociación Mexicana de Estudios del Trabajo (AMET) y el Congreso en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UAT). Ha publicado en la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (RLEE). Actualmente estudia el Doctorado en Investigación Educativa en la UPN. Áreas de investigación: subjetividad y trabajo. aideavilaa@hotmail.com.

hacia la disminución de las *barreras para el aprendizaje y la participación social* que enfrentan.

En este artículo, en primer lugar, se aborda el concepto de equidad y los mecanismos que pretenden garantizarla en las aulas; en segundo lugar, se presenta un breve recorrido por la EE en nuestro país, centrando la atención en la función de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER); en seguida, se discuten los conceptos de integración e inclusión, para finalmente reflexionar en cuanto a la intervención de la USAER en el aula regular, a través de la Evaluación Psicopedagógica (EPP), para propiciar condiciones educativas y escolares más democráticas y más equitativas para estos alumnos.

La equidad en la educación

El *Glosario de género* (INMujeres, 2007), define la equidad como:

Un principio de justicia emparentado con la idea de igualdad sustantiva y el reconocimiento de las diferencias sociales. Ambas dimensiones se conjugan para dar origen a un concepto que define la “equidad” como una igualdad en las diferencias [...] Por ello la equidad incluye como parte de sus ejes el respeto y garantía de los derechos humanos y la igualdad de oportunidades. (Citado en D’Elia y Maingon, 2004)

En este sentido, en referencia a la escuela y a la búsqueda de la calidad en la educación, Schmelkes, señala que la equidad implica dar más, apoyar más, a los que lo necesitan.

Por otra parte, la ORELAC-UNESCO, ha establecido la equidad como uno de los cinco principios fundamentales de la calidad en la educación y señala que una educación de calidad con equidad considera las características y oportunidades que cada beneficiario requiere.²

² “Se entiende por igualdad al tratamiento homogéneo que se da a las personas y por equidad al tratamiento diferenciado dentro de esa igualdad. Una educación de calidad con equidad, es aquella que se brinda a todos por igual, pero considera las

El énfasis en la equidad ha sido puesto tanto a nivel nacional como internacional. La UNESCO, en su Informe Mundial *Hacia las sociedades del conocimiento* (2005), señala que la educación es un derecho universal y para alcanzarlo, retoma seis objetivos que, en materia educativa, la comunidad internacional fijó como compromisos a cumplirse antes de 2015, de los que se encomendó a este organismo el seguimiento y la coordinación con las demás instituciones, organismos y programas interesados de las Naciones Unidas. Entre los objetivos de Dakar, el objetivo tres establece:

Velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa. (UNESCO, 2000: 75)

Este objetivo enfatiza el acceso equitativo a un aprendizaje adecuado, al que tienen derecho los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Establece que para evitar la exclusión, la escuela debe integrar a todos los que la necesitan, en toda su diversidad.³ Sin embargo, también consigna que a nivel mundial, las escuelas integradoras son muy escasas y la situación de la educación especializada varía mucho en función de los países, reportando que cerca del 99 por ciento de los alumnos con NEE no están escolarizados.

En este contexto, se aduce (SEP, 2011), que la educación en estos tiempos constituye una máxima prioridad y un compromiso para la comunidad internacional en torno a los principios de equidad e

características y oportunidades que cada beneficiario requiere; es decir, es importante la individualidad de los estudiantes, su contexto social, su ámbito cultural y su entorno geográfico. La equidad es un ordenador de diversidades” (citado en SEP, 2011a: 42).

3 El citado informe, asevera que el derecho universal a la educación, así como el compromiso contraído por la comunidad internacional para garantizar su aplicación, se respetan muy poco en la práctica cuando se trata de la educación de niños con NEE a causa de sus graves discapacidades. En 1994, 92 gobiernos y dos organizaciones internacionales, entre las cuales figuraba la UNESCO, adoptaron la *Declaración y el Marco de Acción de Salamanca* sobre principios, políticas y prácticas en materia de educación y NEE.

igualdad de oportunidades para las personas. Estos principios son definidos como el actuar contra la desigualdad y a favor de la inclusión social a través de medidas para contribuir a que en todos los países, la educación sea más equitativa y promotora de escuelas abiertas a la diversidad en el marco de la calidad educativa, defendiendo la diversidad como factor de justicia social, de igualdad de oportunidades y de desarrollo integral y dignidad de las personas (SEP, 2011).

La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)

Para atender a los alumnos con NEE, como producto de las orientaciones dadas por la Conferencia Mundial sobre Escuela para Todos, en 1990 y posteriormente, la Declaración de Salamanca, en 1994, México se comprometió a impulsar en sus aulas la *integración educativa*. Esta política se caracteriza por la *inclusión* de los alumnos con NEE, *c/s* discapacidad. Es decir, se ha pretendido cambiar de una política de *exclusión* de los alumnos,⁴ sobre todo los alumnos con discapacidad, a la atención *normalizadora* en las aulas de escuela regular.

García (2000: 53), describe que “es en el contexto normalizador donde surge la integración educativa. Si se pretende que los niños con NEE tengan una vida lo más normal posible, es necesario que asistan a una escuela regular, que convivan con compañeros sin NEE y que trabajen con el currículum común”. En estas acciones, “se transita de la atención casi exclusivamente clínica y terapéutica, hacia una atención educativa cada vez más incluyente”.

Así, la política educativa mexicana ha establecido que la “misión” de la EE, es “Favorecer el acceso, permanencia y egreso del sistema educativo de lo(a)s niño(a)s y jóvenes que presentan NEE,

4 Hasta la firma de la Declaración de Salamanca, los alumnos con discapacidad y otros problemas para aprender, eran atendidos en escuelas especiales, denominadas Centros de Atención Múltiple de Educación Especial (CAMEE)

asociadas principalmente con alguna discapacidad” (SEP,2002)⁵, dentro del contexto de la integración educativa. Dentro del marco legal de la EE, el Artículo 41 de la Ley General de Educación (2006), señala:

La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos [...] con equidad social.

Tratándose de menores con discapacidades, [...] propiciará su integración a los planteles de educación regular mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, procurará la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios. (SEP, 2006: 15)

El Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEIE, 2002) asevera que el acceso universal a la escuela es la primera condición para asegurar la igualdad de oportunidades de aprendizaje y éxito educativo para toda la población, ratificando que la población con alguna discapacidad en general, ha tenido menos posibilidades de acceder a los servicios educativos.

En la actualidad los servicios de EE en el estado de Puebla, dependen de la Dirección de Educación Especial (DEE); están clasificados en tres grandes rubros: Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER y CAPEP); Centros de Atención Múltiple (CAM), y Unidades de Orientación al Público (UOP y CRIE). Centramos la atención en la USAER, por ser este el servicio que se encarga de la aludida integración educativa en las aulas de escuela regular. Este servicio es el encargado de apoyar el proceso de integración educativa de alumnas y alumnos que presentan NEE, promoviendo en vinculación con la escuela, la eliminación de las

⁵ El PNFEIE, 2002 fue presentado por Fox (2000-2006) y marcó los lineamientos a seguir específicamente por la EE en México, a saber: la integración educativa, como política de Estado.

barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los alumnos. (SEP, 2006). En cuanto a sus mecanismos de intervención educativa, establece:

Los apoyos que ofrece este servicio están dirigidos para responder a las NEE de los alumnos, prioritariamente las que se asocian con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, a través de acompañar a la escuela en el desarrollo de ambientes flexibles, dinámicos e innovadores en donde no existan barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos, estableciendo un trabajo permanente con el personal directivo, maestros y familias, favoreciendo el proceso de integración educativa. (SEP, 2006:38)

De la integración a la inclusión.

En EE, se ha usado inicialmente el término integración y posteriormente, inclusión. Guajardo (2009) comenta que en América Latina primero se habló de integración educativa y ahora de inclusión; también se está reemplazando el concepto de NEE por el *de barreras para el aprendizaje*. Todos estos cambios son válidos, aduce, siempre que se respete la dignidad de las personas y se tome en cuenta la advertencia de Barton (citado por Guajardo, 2009), de que las personas con discapacidad deben opinar sobre los enfoques para abordar la discapacidad.

Así, la escuela inclusiva de acuerdo con Turri (2006) se propone recibir a todos los alumnos independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas, étnicas u otras; condición que implica enfrentar el reto de desarrollar una pedagogía capaz de educar con éxito a todos estos niños y jóvenes, sin dejar de lado sus diferentes características y necesidades.

Ainscow (2001: 27), describe el enfoque de la inclusión como “un proceso de aumento de la participación de los alumnos en los currículos, culturas y comunidades escolares y de reducción de su exclusión de los mismos”. En cuanto a la metodología de atención a la diversidad, el autor señala que el marco de referencia de la planificación de

los maestros que atienden alumnos con NEE ha de ser el conjunto de la clase: la necesidad de pasar de un marco de referencia individualizado de planificación, a una perspectiva que enfatiza la preocupación por la participación de todos. Señala que hacen falta estrategias que *personalicen* el aprendizaje, en vez de individualizar la lección.

Dentro de este marco discursivo, la bibliografía sobre EE se modificó para dar paso a esta nueva perspectiva de la discapacidad y de las NEE. Así, se retoma el concepto de NEE, bajo el contexto de las *barreras para el aprendizaje y la participación* (SEP, 2012):⁶

Al identificar las barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos, se identifican las NEE, es decir, los apoyos y los recursos específicos que algunos alumnos requieren para avanzar en su proceso de aprendizaje; [...] un alumno o alumna presenta NEE cuando se enfrenta con barreras en el contexto escolar, familiar y/o social que limitan su aprendizaje y el acceso a los propósitos generales de la educación. (SEP; 2006,18)

Esta última concepción del término, se hace bajo la perspectiva de la *diversidad* y el concepto de *inclusión*, a partir del cual se define en el mismo documento a la *escuela inclusiva* como aquella que ofrece una respuesta educativa a todos sus alumnos, sin importar sus características físicas o intelectuales, ni su situación cultural, religiosa, económica, étnica o lingüística.

En el *Programa Estatal de Fortalecimiento de la Educación Básica mediante la atención a la Diversidad* (SEP, 2009) se hace un intento de sustentar el *Plan Estratégico de la DEE* en los conceptos de inclusión y atención a la diversidad al resaltar en la propia “misión” de EE el “Favorecer el proceso de inclusión de todos los niños, niñas y jóvenes [...]”, haciendo énfasis en incidir en la mejora de las prácticas docentes. Así, se establece que la EE:

6 En las Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los servicios de Educación Especial (2006), este concepto es utilizado para identificar los obstáculos que se presentan en las escuelas –en su cultura, en sus políticas y en sus prácticas– para que todos los alumnos participen en las distintas actividades y logren los aprendizajes previstos (SEP, 2006).

Como modalidad de Educación Básica, tiene la tarea de fortalecer las prácticas educativas [...] El propósito substancial de atender la [...] diversidad, es garantizar condiciones de aprendizaje equitativas para todos los alumnos [...] en donde el respeto y la valoración de las diferencias individuales, constituyan un factor de enriquecimiento para el grupo y su comunidad. (SEP, 2009: 46-47)

Así también, señala que EE, como modalidad de Educación Básica, tiene la tarea de fortalecer las prácticas educativas reconociendo la riqueza que aporta la diversidad de los alumnos en la construcción de los aprendizajes para la vida (SEP, 2009).

El discurso de este programa, alude al cambio en la orientación de los servicios que EE tendría que realizar para dar una “respuesta educativa” a todos los alumnos, ya que las intervenciones que se realizan actualmente tanto con profesores como con padres de familia, se centran básicamente en estructurar un plan de intervención educativa a llevarse a cabo con los alumnos que presentan *barreras para el aprendizaje y la socialización*, asociadas o no a alguna discapacidad, dentro del currículo común.

Así, el citado programa hace referencia al fortalecimiento de las prácticas educativas, pero al sugerir la metodología a emplear, recurre a las ya establecidas: la evaluación e intervención personalizada a través de la EPP y la Propuesta Curricular Adaptada (PCA); o sea, una estrategia de atención individual, dentro del marco curricular preestablecido. Ambas constituyen la base de la respuesta educativa que brinda actualmente EE.⁷

Tanto la EPP como la PCA son desarrolladas fundamentalmente por el docente de grupo, en colaboración con el equipo de apoyo interdisciplinario de las USAER, que está integrado, en una situación ideal, por un docente de apoyo, un psicólogo, un docente de

7 Existen diversos análisis críticos hacia la integración educativa y hacia el mismo concepto de inclusión. No es pretensión del presente artículo abordar tales discusiones. Para el lector interesado, *Cfr.*: Ainscow (2001); Ball (2001); Tiramonti (2008); Buenfil (2008); y Southwell (2008).

comunicación (especialista o habilitado en la función), y un trabajador social⁸.

La Evaluación Psicopedagógica (EPP)

La EPP como proceso, implica conocer las características del alumno en interacción con el contexto social, escolar y familiar al que pertenece para identificar las barreras que impiden su participación y aprendizaje y así definir los recursos profesionales, materiales, arquitectónicos y/o curriculares que se necesitan para que logre los propósitos educativos:

Los principales aspectos que se consideran al realizar la evaluación psicopedagógica son: el contexto del aula y de la escuela, el contexto social y familiar; el estilo de aprendizaje del alumno, sus intereses y motivación para aprender, y su nivel de competencia curricular en las distintas asignaturas. (SEP, 2006:49)

Para la realización de este proceso de evaluación, son importantes algunas consideraciones como definir el procedimiento más adecuado para realizar la evaluación; la selección de los instrumentos más pertinentes para cada alumno, entre los que se pueden considerar las guías de observación, las entrevistas a maestros, familiares y alumnos; evidencias tangibles como diarios, trabajos y cuadernos del alumno, actividades específicas, pruebas estandarizadas, cuestionarios, entre otros; orientar la evaluación con una perspectiva pedagógica, con un trabajo estrecho entre el equipo de apoyo, el maestro de educación regular y la familia para definir sus capacidades, estilos y ritmo de aprendizaje, dificultades para apropiarse de ciertos conocimientos escolares, actitudes, intereses, conducta, entre otros. Si es necesario, también se llevan a cabo estudios de especialistas para determinar los apoyos específicos que el alumno requiera. La información obtenida, se plasma en un informe:

⁸ A diferencia de las USAER los CAM, en algunos casos, cuentan además con un médico.

El proceso de EPP no concluye sino hasta interpretar los resultados, lo que es posible a través de un proceso de análisis, interrelación e integración de la información obtenida en cada uno de los procedimientos y técnicas utilizados, para dar una idea global e integral del alumno, del contexto en donde se desarrolla. Por ello, el maestro de apoyo en vinculación con el maestro de grupo convocan a todos los participantes en el proceso de EPP, incluida la familia, a una segunda reunión; en donde se elabora el *informe EE* el cual «recupera la información obtenida en la EPP, se precisan las NEE que presentan los alumnos y se definen los recursos/apoyos profesionales, materiales, arquitectónicos y curriculares que se necesitan para que el alumno que presentanecesidades educativas especiales logre los propósitos educativos.

El informe de EPP es redactado conjuntamente por el maestro de apoyo y el maestro de grupo; permanece en el salón de clases; el maestro de apoyo conserva una copia en el aula de recursos, para ser consultado por cualquier otro integrante del equipo. (SEP, 2006:50)

El objetivo fundamental del Informe de EPP es aportar los datos que permitan describir los apoyos que la escuela en su conjunto —el maestro de grupo, el equipo de apoyo y/o la familia— ofrecerán para dar respuesta a las *barreras para el aprendizaje y la participación* que enfrenta el alumno a través de una Propuesta Curricular Adaptada (PCA). Los elementos centrales de la EPP incluyen los siguientes aspectos: a) la evaluación de la competencia curricular del alumno; b) sus estilos de aprendizaje y motivación para aprender y c) el contexto escolar y sociofamiliar.

A continuación se muestran fragmentos de la EPP⁹ de dos alumnos identificados con características muy diferentes: Alumno 1 (A1) y Alumno 2 (A2), quienes presentan barreras para el aprendizaje y la participación asociadas a causas diversas. Con fines comparativos y de análisis, se presenta el aspecto: Estilo de aprendizaje y motivación para aprender.

9 La conformación de la EPP incluye otros aspectos. Para una revisión completa, *Cfr.:* García 2000

Estilo de aprendizaje y motivación para aprender.	
A1	A2
<p>Prefiere trabajar con material concreto (ensamblar, construir, recortar, pegar, juegos de mesa) a través de una atención personalizada y por lapsos cortos de tiempo; le agrada que se le hable con tranquilidad, haciendo uso de palabras alentadoras impulsándolo a continuar sus actividades.</p> <p>Las estrategias que emplea para la resolución de las actividades escolares es a través de ensayo y error, en ocasiones por imitación y la gran mayoría, por impulso. Muestra preferencia y entusiasmo ante las actividades de Matemáticas, Educación Física y Computación.</p>	<p>Se ha observado principalmente en A2 que los reforzadores positivos de forma verbal lo motivan para realizar las actividades, así como el reconocimiento de las personas por sus logros, respuestas o resultados. Su estilo de aprendizaje es visual y auditivo, por lo que no es de su agrado escribir o hacer anotaciones; de la misma manera, los problemas matemáticos los realiza de forma mental, con rapidez y certeza escribiendo solo el resultado final; es decir, sin el desarrollo de las operaciones. Su desempeño máximo se encuentra a nivel de la asignatura de matemáticas, en la cual se muestra atento, dispuesto, seguro y motivado; situación contraria a las de otras asignaturas.</p>

Tomado de: Fernández (2012)

Conclusiones

La realización de la EPP, implica un trabajo esforzado, constante y sistemático. Implica también, una labor conjunta entre el docente de grupo y el equipo de apoyo de USAER. Se trata de una evaluación individual, particular, en función de las características psicológicas, pedagógicas y sociales de cada alumno detectado.

En otros estados, por ejemplo el Distrito Federal (DF), se cuenta ya con otras propuestas de intervención que consideran la organización y funcionamiento de la escuela, los diversos contextos y las

relaciones entre los sujetos, así como los diversos momentos de trabajo a lo largo del ciclo escolar, sugiriendo una intervención más amplia y profunda, ecológica, del personal de apoyo en las escuelas, (SEP, 2011b) dirigida al total de la clase.

En Puebla sigue siendo la intervención individualizada el mecanismo oficialmente reconocido y validado. Es este procedimiento hasta la fecha, el que se practica en las escuelas de educación básica que cuentan con el servicio de USAER en el estado. La EPP brinda a los alumnos que enfrentan *barreras para el aprendizaje y la participación social*, a sus padres, a los profesores y a la comunidad escolar, la información precisa de las ayudas educativas específicas requeridas por este, para acceder, en las mejores condiciones tanto personales como contextuales, a los aprendizajes esperados demandados por el currículo. Son estos datos los contenidos en el informe de EPP, constituyéndose este una estrategia para establecer condiciones de equidad en el marco educativo, para estos alumnos.

Referencias

- Ainscow, Mel. *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea, 2001.
- D'Elia y Maingon. *La equidad en el desarrollo humano: estudio conceptual desde el enfoque de la igualdad y la diversidad*. Documentos para la discusión. México, D.F.: 2004.
- Fernández, Jacqueline. *Informes de evaluación psicopedagógica*. Mecanograma. Puebla: 2012.
- García Cedillo y cols. *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México, D.F.: SEP, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España y Cooperación Española, 2000.
- Guajardo, Samuel. *Proyecto general de educación especial en México, Cuadernos de integración educativa (I)*. México, D.F.: SEP, 1994.
- “La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe”. En: *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, III, 2009.

- INMujeres. *Glosario de género*. México, D.F.: 2007.
- Poujol Galván, Guadalupe. “Las repercusiones sociales de una política educativa importada”. En: *La Jornada*, septiembre 2008.
- Schmelkes, Silvia. *Calidad y gestión escolar*. Querétaro: 1996.
- SEP. *Ley General de Educación*. México, D.F.: 1994.
- *Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial*. México, D.F.: 2002
- *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México, D.F.: 2006
- *Programa estatal de fortalecimiento de la educación básica mediante la atención a la diversidad*. Puebla: 2009
- *Orientaciones para la intervención educativa de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en las escuela de Educación Básica*. México, D.F.: 2011.
- “Modelo de gestión educativa estratégica”. En: *Programa Escuelas de Calidad (I)*, 2011a.
- *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE)*. México, D.F.: 2011b.
- Turri, Claudia. “Inclusión en la clase: deudas y desafíos”. En: *Novedades educativas*, 18 (2006) 192/193, Buenos Aires.
- UNESCO. *Declaración mundial sobre educación para todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtiem: 1990.
- *Declaración y el marco de acción de salamanca sobre principios, políticas y prácticas en materia de educación y necesidades educativas especiales*. Salamanca: 1994.
- *Foro mundial sobre educación para todos*. Dakar: 2000.
- *Informe Mundial. “Hacia las sociedades del conocimiento”*. París: 2005.

La educación superior y el buen vivir en Ecuador

Fabián Sánchez Ramos¹

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí-Ecuador

El sistema de educación superior en Ecuador, definido en ley, con el carácter humanista, cultural, y científico, se constituye en bien público, orienta sus principios al referente constitucional *SumakKawsay/Buen Vivir*, principios recuperados de pueblos ancestrales andinos-amazónicos, que propugnan una vida en armonía con la comunidad y naturaleza.

El *Buen Vivir*, instituido como pilar fundamental para la construcción de la nueva sociedad que aspira Ecuador, rescata de sus ancestros el modo de vida, valora al sujeto que aprende, y lo encauza a desarrollar sus capacidades y destrezas. Este paradigma, planteado como tarea formativa, es acogido para instaurar una educación con visión científica, que desarrolle y difunda los saberes y las culturas, enfrente los desafíos de las nuevas tendencias de Estados y marque un referente de cambio cultural en la Región, buscando consolidar la inclusión social y productiva, por lo tanto, se requiere articular políticas públicas que sienten bases para la sociedad del conocimiento, desde lo Plurinacional e Intercultural.

¹ Economista, docente de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador, Doctorando del Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. Sede la Paz, Bolivia. Línea de investigación: Economía Social y Solidaria, el Buen Vivir, Comercio Justo, y Mecanismos de Integración Latinoamericana, trabajo publicado: “La economía social y solidaria, un enfoque de inclusión social en territorios de Ecuador”, por www.unicartagena.edu.co . correo: sanchezrfe@gmail.com

Aproximaciones conceptuales a la cosmovisión quichua del SumakKawsay / Buen Vivir

Ecuador se inscribe en el contexto internacional con amplias expectativas de país insurgente con el sistema capitalista, luego de transcurridos más de seis años de vigencia de la Constitución, su impronta referida como SumakKawsay² /Buen Vivir, contextualiza un horizonte de vida e impregna un ideal a seguir para la sociedad ecuatoriana, motivando un permanente caminar de cambio social cultural y económico, con esperanza de alcanzar su realización de una “buena vida”, en plena armonía con todos los seres vivos, sustentada en los derechos del ser humano, incluidos los de la naturaleza.

Estos cimientos que constituyen principios de integralidad holística, promueven otra forma de entender el clásico concepto de desarrollo y con ello, la política pública orientada a la educación superior se afianza, como soporte fundamental para su aporte con soluciones a los problemas del país en concordancia a los objetivos del Régimen de Desarrollo.

En este contexto Ecuador (al igual que Bolivia con el *sumaqqamaña/vivir bien*) se vislumbra como uno de los países que se adelanta a enfrentar los nuevos desafíos de cambio, motivado por la búsqueda de nuevas miradas constitucionales que superan la concepción reduccionista del desarrollo económico y social del modelo capitalista neoliberal, y enfrenta con un reto profundo la causa de liberación y descolonización de los pueblos de América Latina y el Caribe desde su propia realidad. Estos aportes que proponen la ruptura del pensamiento único, nacen de la cosmovisión ancestral que durante más de 500 años, pueblos, culturas y nacionalidades

2 El término utilizado SumakKawsay, recoge la interpretación de la lengua Kichua, (cuyo origen como idioma es llamado *runasimi*), cultura predominante de los pueblos originarios andinos y amazónicos de Ecuador, que traducido expresa el Sumak: Plenitud, excelencia, sublime, hermoso; y Kawsay: vida, por lo tanto, el Buen Vivir, desde la cosmovisión andina, se ha relacionado los términos para magnificar la condición del estado superior de vida en plenitud, cuando se alcance, la armonía, espiritual en interdependencia y equilibrio entre la comunidad y la naturaleza (Huanacuni, 2012).

indígenas sometidas a la exclusión social y educativa, y, al poco o nulo reconocimiento de sus saberes y formas de organización económica, cultural, ambiental y política.

Dentro de esas tensiones sociales, irrumpen las fortalezas humanas y espirituales sustraídas del SumakKawsay/Buen Vivir, como pensamiento liberador, que valora la diversidad como riqueza, el diálogo de saberes y las vivencias y experiencias surgidas de las comunidades campesinas y organizaciones populares, que lograron sellar históricamente los principios del Buen Vivir en la carta magna, dentro del carácter de integralidad constitucional, derechos y justicia social; bases que viabilizan la práctica del Buen Vivir.

Este proceso acorde a la nueva realidad, protagoniza un sistema de educación general inclusiva, donde el nivel superior, articula la integralidad de los derechos con igualdad de oportunidades, pero conforme a los méritos académicos, la gratuidad en las Universidades públicas se somete a requisitos de admisión, que completen sus estudiantes en su etapa formativa sujeta a parámetros de pertinencia y excelencia.

El Buen Vivir, como una construcción conceptual, que parte de la comprensión de un todo, es decir de un cosmos viviente donde la naturaleza es su fragmento sideral y la pacha mama (madre naturaleza) vínculo indisoluble de esa existencia, que al rescatarse de la praxis de las comunidades andina-amazónicas, su tradición oral sigue propagándose, fortaleciendo su concepción dentro de un orden colectivo, comunitario, y de respeto sublime a toda forma de existencia. Sus principios supremos se reencuentran con la plenitud, y armonía, buscando que su enfoque de vida inserte de forma estratégica a toda la población ecuatoriana.

En este proceso que renace con el pensamiento ancestral, se entrelazan propuestas de cambio civilizatorio para la humanidad, alineadas desde el Sur, —nuestra Patria Grande— y se revela, un pensamiento, que imprime poco a poco, presencia regional, identidad hereditaria, rebelde, y soberana. Ramírez (2010) refiere que descubrir el Sur del cambio es entender que la construcción de un

mundo diferente se fortalece desde los pueblos originarios, que no aceptan más sometimiento y cuya resistencia de pueblos y nacionalidades del Sur permite vislumbrar un ruta para una sociedad diferente.

Esto corrobora con las históricas manifestaciones de grupos y movimientos sociales que en Ecuador se gestaron en las últimas décadas del siglo pasado, pasando de la protesta a la propuesta de cambio; logrando, en especial los movimientos indígenas, ser protagonistas en la gran asamblea nacional constituyente del año 2008, y de esta manera se consolide el marco normativo supremo que desde la educación aporte a la consolidación integral del Estado, con una visión holística para un nuevo orden de vida, orientada por el Buen Vivir/sumakkawsay.

El sistema de educación superior y el buen vivir

Establecido el Ecuador, como un Estado constitucional de derechos y justicia social, el horizonte del Buen Vivir se constituye como la columna vertebral y componente básico que estructura todo el Régimen del Buen Vivir señalado en la Constitución; en tal sentido el nuevo paradigma se instrumentaliza como eje transversal a todas las políticas públicas.

En esta esfera, la Constitución señala que el alcance de la política pública y la prestación de bienes y servicios como la educación superior, y todos los derechos contemplados en la misma, deben encauzarse en hacer práctico el Buen Vivir; así el concepto de política pública, debe primar a partir del principio de solidaridad (Art. 85:1, CE), de esta forma, las Instituciones de Educación Superior adquieren cualidad estratégica para el desarrollo nacional.

En esta tendencia, la Ley Orgánica de Educación Superior (2010) señala en su artículo 9, que: “la educación superior es condición indispensable para la construcción del derecho del buen vivir, en el marco de la interculturalidad, del respeto a la diversidad y la convivencia armónica con la naturaleza”

Dentro de estas dimensiones, el sistema de la educación superior contextualiza su ámbito de acción, interactuando con los principios de inclusión y equidad social, de cuya aplicación es posible el impulso al desarrollo y difusión de saberes y culturas, enunciando su coherencia ideológica con la política pública de enfoque colectivo, en cuyos fundamentos se estructura la base de la agenda del desarrollo que determinan los ejes que conforman los establecidos Constitucionalmente: *Régimen de Desarrollo y Régimen del Buen Vivir*.

Establecida de esta manera la educación superior como un “bien público social” su aporte estratégico en el Plan Nacional del Buen Vivir contribuye a la construcción de una nueva corriente formadora de aprendizaje y su aporte al pensamiento universal podrá coadyuvar al enfoque de inclusión social desde los esfuerzos que hagan los gobernantes por asimilar agendas educativas de participación de saberes en redes de transferencias e innovaciones tecnológicas que desde nuestros contextos regionales se asumen con el diálogo de saberes.

La propuesta de educación superior, que parte desde el paradigma aprendizaje-enseñanza, se ajusta en su ejercicio social, preservando y enriqueciendo los conocimientos ancestrales, y se convierte por tanto, en una constante a lo largo de todo un proceso formativo del ser humano. En tal sentido, esta propuesta fomenta la libertad de pensamiento crítico, y estimula la participación de los sujetos en su sentido de pluralidad ideológica, cimentando las bases para la consolidación de profesionales con conciencia ética, solidaria, preparados para la mayor participación social e investigativa que permita la creación e innovación tecnológica que requiere en todos los niveles la sociedad latinoamericana.

Por otra parte, un proyecto que centra al modelo aprendizaje-enseñanza, es pertinente con el Buen Vivir, porque no limita las capacidades y potencialidades del sujeto. Con este modelo puesto en la enseñanza, se cumplen niveles y se cierra con los ciclos formativos. El Buen Vivir es pertinencia con el mundo real, articulando formación académica, profesional y científica y permite contribuir a

resolver los reales problemas de la sociedad desde las interacciones recurrentes de sujetos en permanente convivencia.

En este sentido, la abstracción conceptual de educación superior y Buen Vivir establece características contextualizadas en la dinámica liberadora que transmite el necesario proceso de desconstruir, los caducos paradigmas del proceso tradicional de enseñanza colonizadora, que separa lo cognitivo con lo emotivo, y se diseña desde el nuevo referente, un desafiante reaprendizaje superior que aspira convertir la auto-organización del conocimiento desde las capacidades del ser humano.

El Buen Vivir, apunta de igual manera al establecimiento de un modelo de sociedad y un modo incluyente de vida. Se convierte en el referente del sistema universitario ecuatoriano, cuya visión paradigmática y en el marco de los derechos constitucionales, potencia el abordaje plural de valores humanos que integrados en la cosmovisión andina-amazónica, emprende un innovador sistema de admisión y nivelación que encauza una política pública de ingreso a las universidades ecuatorianas, y destaca el proceso de cambio, convirtiendo los recintos universitarios en espacios de convivencia común, dotándoles a las nuevas generaciones de herramientas de identidad que conlleven al proceso de liberación social, articulando los aportes de la ciencia con la riqueza de saberes tradicionales.

Es en esta tarea, articulamos, como el enfoque de una educación superior del Buen Vivir genera perspectiva para la región, cuyo referente se manifiesta a través de la *Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación-SENESCYT*, que a partir del año 2012 se encarga de establecer como interrelación conceptual los fundamentos del Buen Vivir personal, ciudadano y profesional; articulando cinco ejes de acción para potenciar los campos de aprendizaje de acuerdo a los fines de la educación superior. Estos cinco referentes visualizados en el gráfico # 1, accede sistemáticamente al proyecto de vida, que propugna una educación superior liberadora, crítica y constructiva de la nueva economía del conocimiento.

Gráfico 1

Sistema conceptual de universidad y buen vivir



Fuente: Senescyt-SNNA. 2012

El gráfico, representa la secuencia establecida por los cinco componentes, que parten del **proyecto de vida**, bajo la dimensión socio-afectiva y cognitiva que forma al futuro profesional, priorizando el ser antes que el tener, el estar siendo como visión andina de la concepción circular del tiempo y espacio que encauzan nuevas formas y métodos que enseñar la articulación holística del aprendizaje al proyecto educativo con clara identificación de una vida en armonía consigo mismo, la comunidad y la naturaleza.

El eje Ciudadanía, encauza los esfuerzos de aprendizaje hacia el desarrollo de una cultura de empoderamiento político, de cuyas prácticas se debe establecer nuevas formas de convivencia ciudadana alcanzando y promoviendo los derechos y valores del buen vivir.

El eje Pensamiento, descansa su aprendizaje en el desarrollo de las capacidades y habilidades de la concepción holística y sistémica del Buen Vivir, destacando la integralidad con que los procesos educativos deben enfocarse, con una mirada cósmica de pertenencia local y universal.

El eje Aprendizaje, encauza su alineación educativa, a la contribución de la promoción y preservación de los saberes ancestrales,

fomentando la ampliación de los espacios interculturales, y plurinacionales que fomenten los programas formativos —con inclusión social— y generen nuevos conocimientos.

Eje Pertinencia Universitaria, se manifiesta en la planificación de la formación de programas y carreras universitarias, donde el apoyo a los sectores ciudadanos y productivos deba priorizarse junto con el trabajo comunitario, o de extensión y de cuya vinculación con la sociedad se generen políticas públicas que aporten a la construcción de los objetivos del Plan Nacional del Buen Vivir.

Instaurado así los ejes vinculantes que propugnan la construcción de la nueva sociedad del Buen Vivir. Su alcance implica la toma de conciencia de los nuevos actores sociales, los —estudiantes universitarios— y su real compromiso para su desempeño. Se basa en su contribución al mejoramiento de la calidad de vida a través de su producción e innovación del conocimiento que genere en las instituciones de educación superior del país, y extienda la visión del Buen vivir hacia: el Bien Ser, el Bien pensar, el Bien conocer, el Bien Hacer, hacia el Buen Vivir y Convivir.

La propuesta de instituir en la sociedad ecuatoriana, el Código Orgánico de Economía Social del Conocimiento a partir del año 2015, finalmente consolida el espacio vinculante de la educación superior con todo un sistema basado en los principios del Buen Vivir que promueve la solidaridad del conocimiento con lo aprendido e investigado por otros actores académicos. Bajo esta normativa se garantizará que los espacios ciudadanos puedan contribuir a sus modos de vida con el uso de licencias tecnológicas y el aprovechamiento de redes del conocimiento que permitan estar a la vanguardia de los últimos adelantos científicos. Bajo este enfoque, la economía que por naturaleza es social y comunitaria, deberá reconsiderar sus postulados liberales y fundamentar el buen conocer bajo los fundamentos de esta propuesta en base a la creación, propagación y uso del conocimiento que está en marcha.

Logros y perspectivas para la región

En el marco del Buen Vivir, se propone incidir en el pensamiento académico regional y en las posturas que marcan la transición educativa, política, económica, social y ambiental que vive el Ecuador y gran parte de países de la Región. Al promoverse sus valores y principios, se inaugura, a decir de Ramírez (2013) la “tercera ola de transformación de la educación superior en Ecuador”, argumentando, logros profundos en materia de educación están señalados en la Región a partir de la primera Reforma Universitaria de Córdoba (1918) la que extendida por América Latina, imprimió entre sus más destacados logros la conquista de la autonomía universitaria como parte de su identidad universal; y luego, a partir de la consolidación del modelo neoliberal que privatizó y mercantilizó a la educación superior desde la década de los años 80, se consolidan en la América Latina los nuevos proyectos de gobernanza progresista, con claros objetivos de transformación económica y social. Y que para el caso ecuatoriano, se logran cambios profundos, particularizados con el rescate del pensamiento ancestral andino-amazónico, por la amplia participación de sus organizaciones en la asamblea nacional constituyente a partir del año 2008.

En esa perspectiva, Ecuador articula su propuesta de educación transformadora desde la concepción de los derechos como un deber de Estado, y un proceso en marcha: la de implantar los enfoques del buen vivir, al buen conocer como pauta del modelo de un modelo de economía social de conocimiento e innovación; y a la vez como imperativo que diseñe su política pública en aras de establecer un sistema de pertinencia y calidad. En tal sentido, la política pública de educación superior pasa de los rezagos considerados como un gasto, a la planificación de la mayor y mejor inversión que se pueda hacer por el bien de la sociedad.

Esta transformación, que garantiza la gratuidad de la educación superior hasta el tercer nivel, optimiza un sistema de admisión y nivelación de ingreso por méritos. Establece la profesionalización de la docencia e investigación con remuneraciones dignas a tal condición, promueve e incentiva la capacitación de docentes y estudiantes a

través de becas a nivel internacionales, y trata de asegurar la formación de docentes con cuarto nivel, maestrías y doctorados en las mejores universidades del mundo, e incorpora asimismo expertos investigadores a través del programa Prometeo³, a componer proyectos de investigación, aspectos de formación que, de manera obligatoria se van exigiendo para todo el personal docente que aspire continuar desempeñando la carrera de profesor universitario.

Consecuentemente, garantizada la educación superior como política pública, el Estado asume a la educación como un deber ineludible e inexcusable garantizando su financiamiento en las condiciones que la Ley establece como indispensable para el ejercicio de los derechos del Buen Vivir. Política que pauta al Ecuador como el país de América del Sur que más invierte en educación superior; con lo cual el principio de inclusión se demuestra, de acuerdo al dato del Ministro Coordinador de Talento Humano, señalando que el 20% más pobre de la población ecuatoriana ha ingresado al sistema de educación superior durante la gestión del actual gobernante.

Con este matiz, en un periodo de seis años, el Ecuador mantiene en promedio el 2,00% de inversión en educación superior con respecto al PIB. Logro que comparativamente ocupa una posición relativamente superada de la estimación porcentual de Dinamarca, que invierte el 2,2 % del PIB, de acuerdo a datos del Banco Mundial.

3 El Proyecto Prometeo encierra tres ejes de la política de educación superior, investigación, formación y desarrollo, nacido como parte complementaria del proceso estructural de investigación y cambio de la matriz productiva del país.

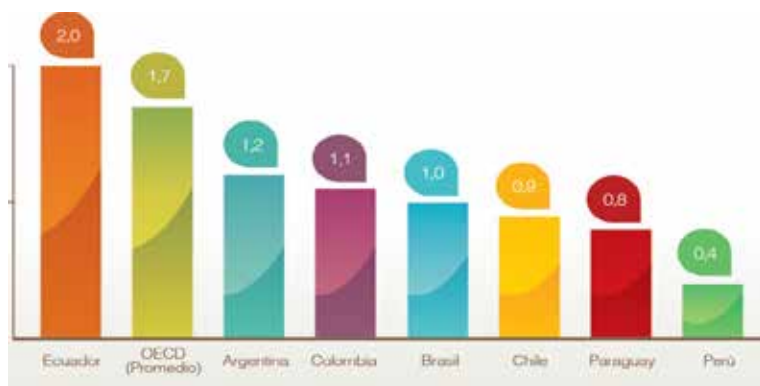
Siendo una iniciativa del gobierno, busca fortalecer la investigación, la docencia y la transferencia de conocimientos en temas especializados, a través de la vinculación de investigadores extranjeros y ecuatorianos residentes en el exterior. Está dirigido a universidades, escuelas politécnicas, institutos públicos de investigación y otras instituciones públicas o cofinanciadas que requieran asistencia en el desarrollo de proyectos de investigación en sectores prioritarios. Las vinculaciones con los Prometeos serán por periodos de 2 meses hasta un año (no necesariamente consecutivos), tiempo en que deberán desarrollar un proyecto en conjunto con su institución de acogida, el mismo que aporte a áreas prioritarias de conocimiento como ciencias de la vida, ciencias básicas, recursos naturales, innovación, producción, ciencias sociales, ciencias de la educación, arte y cultura (SENECYT, 2013).

El gráfico número 2 presenta el promedio de inversión (PBI) en educación superior de seis países latinoamericano durante el año 2013, además del conjunto de países integrados en la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico*; destacándose un monto estimado de acuerdo al Consejo de Educación Superior, (CES), de 7.348,36 US\$ millones de dólares de inversión

En el periodo de los años comprendidos entre el 2006 al 2013, el crecimiento de la inversión pasó como monto asignado por el Gobierno de acuerdo a la Ley y según la nueva fórmula de distribución, de 335 millones en el año 2006, a 1.656 millones de dólares (2013), incremento que refleja que estos niveles no están nada lejos de lo que invierten los países industrializados.

Ecuador es el país de América del Sur que más recursos destina a educación superior en relación a su economía.

Gráfico 2
Inversión pública en educación superior, porcentaje del PIB



Tomado de Secretaria de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, SENESCYT. Logros de la Revolución Ciudadana, en Educación Superior, 2013-Datos Ministerio de Finanzas, monto codificado, FOPEDEUPO, (Fondo Permanente de Desarrollo Universitario) 2013.

(OECD. Promedio), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico que integra a 34 países organizados para establecer políticas públicas que busquen mejorar el bienestar socio económico de sus integrantes.

Estos logros que suponen el camino al fortalecimiento de las capacidades humanas, van a ubicar la política pública del Buen Vivir como un modelo de generación de conocimientos a través de un sistema educativo que transforma las directrices del modelo económico vigente, y prepara a las nuevas generaciones al cambio de vida, donde prime el valor humano del ser antes que el tener.

La asignación y fomento de la inversión pública en educación superior busca, a través del incremento de sus parámetros de calidad, democratización, generación de conocimientos y pertinencia —que acorde a una oferta de carreras vinculadas las reales necesidades de los entornos territoriales— exige de forma paralela una permanente interrelación con los sectores productivos para que se creen en función de esas necesidades los Institutos Superiores, Técnicos y Tecnológicos, con lo cual el principio de integralidad del sistema de educación superior se consolida en sus modalidades de aprendizaje.

En este marco de acciones, el modelo del Buen Vivir que cuestiona el actual sistema socio-económico profundiza con su política pública el encauzamiento del modelo superior de educación hacia el estratégico papel de inserción en la Región. Hay que mirar que los procesos de integración no pueden estar al margen de las políticas universitarias, en todas las instancias institucionales se requiere impulsar la cooperación y adopción de mecanismos estratégicos que permitan llegar a propiciar la creación de la “ciudadanía latinoamericana y caribeña” contemplada en la constitución ecuatoriana (Art. 423:5). Siendo por lo tanto una profunda perspectiva que requiere trabajo académico, desarrollo y vinculación científica, razón de ser de las Universidades, por cuanto nos integra en la región la riqueza de la biodiversidad y de los mejores sistemas naturales con que cuentan nuestros países, y que necesitan preservarse por la sostenibilidad del planeta. Siendo por lo tanto pertinente la complementación en materia agrícola, energética y acuícola, de proyectos conjuntos de investigación que deben desarrollarse en aras de vigorizar la esencia de la integración en perspectivas de la diversidad intercultural.

Conclusiones

El modelo ancestralmente recuperado de nuestras raíces andinas-amazónicas imprime en las estructuras de la sociedad ecuatoriana principios holísticos que son la impronta de los cambios en el sistema de educación superior, que renueva con sus políticas públicas claras, perspectivas de calidad integral de vida personal y comunitaria en equilibrio y armonía con la naturaleza, superando los estilos cuantitativos del desarrollo convencional.

En este sentido, la Constitución es un medio garantista de derechos y justicia social, pues al dimensionar el SumakKawsay/Buen Vivir se convierte en el eje principal del Estado planificador que, al recuperar su papel de regulador y redistribuidor de recursos públicos, prescribe al sistema de educación superior como un puntal del desarrollo y un espacio de apertura al diálogo de saberes, contribuyendo al fomento de la investigación de carácter científico y humanista, partiendo del desarrollo local, nacional y regional.

Desde estos aportes demostrados, con sus estrategias y programas, su visión se enfoca al fomento de acceso a una educación de calidad, motivada permanentemente hacia una responsabilidad social, ética, solidaria y liberadora que cale e impacte en las estructuras políticas o económicas. Ecuador —economía pequeña en su tamaño pero con visiones de grandes proporciones de riqueza inmaterial, generadas con la propuesta en marcha del Buen Vivir— propone convertirse en un referente que revaloriza la economía social del conocimiento, fortaleciendo la educación superior a través del desarrollo tecnológico y científico, donde la participación de los saberes ancestrales e interculturales infunda en la Región Latinoamericana y del Caribe, lazos de una fortalecida integración y cooperación. Y que un bloque que como la Comunidad de Estados Latinoamericanos –CELAC proponga en el corto plazo vínculos de cooperación entre universidades, institutos y centros de investigaciones en ciencia y tecnología; y también un plan de formación y capacitación que contribuya a través de un sujeto formado y capacitado en valores y

habilidades científicas, la consecución de la ciudadanía latinoamericana y caribeña del Buen Vivir.

Bibliografía

- Constitución Política del Ecuador. Quito: Registro Oficial, 2008.
- Huanacuni, Fernando. *Vivir Bien / Buen Vivir. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, IICAB. [2010].
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. *Plan Nacional del Buen Vivir 2009 – 2013*. Versión resumida. Quito: SENPLADES, [2010].
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. *Ley Orgánica de Educación Superior*. Quito: [2011].
- Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, SENESCYT, Quito-Ecuador, <<http://www.educacionsuperior.gob.ec/>>2013 (noviembre, 2014).

El desafío de la calidad educativa para la integración de América Latina y el Caribe

Eduardo Román Morales
Sergio Román Morales

La bienvenida a un nuevo siglo y el anunciado y esperado progreso de nuestra región parecen haberse desvanecido ante los reacomodos de los intereses internacionales y el redimensionamiento de los retos regionales. Ante un contexto incierto y desafiante, la integración latinoamericana aparece como una opción natural para reposicionarnos en el tablero mundial; sin embargo, la tendencia a afiliarnos en función de ideologías y de visiones de corto plazo parecen poner en relieve lo que nos divide antes que lo que nos une. La escuela debe promover un ciudadano con juicio crítico —“sin enajenar nuestra conciencia, no borrando o destruyendo nuestro pasado sino asimilándolo” (Zea, 1974)— que adquiera la capacidad de enfrentar situaciones complejas y novedosas también que observe y opine sobre la operación de las estructuras institucionales e influya en la toma de decisiones y en los procesos de reformulación de políticas públicas.

Educación en el siglo XXI

En los foros en que se debate el tema educativo es frecuente concentrarse en los instrumentos tradicionales de política pública: gasto, programas emergentes (alfabetización, becas, ayuda para útiles) y criterios administrativos y de asignación de recursos, entre otros; pero —nos dice la Unesco— “requiere repensar el tipo de conoci-

mientos, habilidades y competencias que se requieren para el futuro, así como el tipo de procesos administrativos y de aprendizaje que podrían facilitarlos y, en última instancia, qué políticas y reformas de la educación se requieren para ese cambio” (UNESCO, 2014). Solemos considerar los instrumentos tradicionales de política pública que impactan en una asignación eficiente de recursos pero no necesariamente por la eficacia de sus implicaciones en el logro escolar, en los fundamentos educativos.

El formar a nuestros alumnos para enfrentar el mundo que les va a tocar vivir en 20 o 30 años transita por un rediseño radical de la gestión institucional del sistema educativo, del proceso de gestión del centro escolar y, desde luego, de la gestión del proceso formativo, y no solo en el aula, en el sentido estricto de la palabra, sino también con otros recursos cada día más importantes: asesorías, tutorías, cursos en línea, semipresenciales, atención individualizada, certificación de competencias, cursos extracurriculares, valuación por experiencia, tecnologías múltiples de la información, cursos extracurriculares, capacitación, adiestramiento rápido, entrenamiento, actualizaciones, educación continua, laboratorios de ideas, aprendizaje auto dirigido, y la siempre viva autodidaxia.

Parece haber una tendencia a procesos de enseñanza-aprendizaje extra aula, y ya no tanto intra aula, pues no está resuelta la manera más eficaz para conseguir los cuatro pilares de la educación; tampoco la eficacia de la formación en valores y menos del aprendizaje basado en problemas. Es decir, existe una mayor búsqueda, por parte de las nuevas generaciones, de documentación del aprendizaje antes que la demostración del aprendizaje. Sin embargo, los empleadores parecen decidir en sentido contrario: los documentos son cada vez menos confiables y sujetos a rechazo, máxime ante la obtención apócrifa de tales documentos.

Jaques Delors señala en diversos puntos de su introducción al informe sobre la educación para el siglo XXI: “Podemos hablar de las desilusiones del progreso en el plano económico y social... en un

contexto marcado por la mundialización de los problemas... en el paso a una sociedad cognoscitiva...(dónde) el maestro se encuentra ante jóvenes menos apoyados por las familias... pero más informados... el siglo XXI nos exigirá una mayor autonomía y capacidad de juicio... la educación debe adaptarse en todo momento a los cambios de la sociedad”(Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jaques Delors, 1996).

Situación actual de los sistemas educativos en Latinoamérica y el Caribe

Lo afirmado por el Banco Interamericano de Desarrollo en el documento titulado *Estancamiento de la productividad debilita crecimiento en América Latina* parece dibujar el porqué de la “desilusiones del progreso” en nuestros países: “en una muestra de 76 países, entre ellos 17 de América Latina y el Caribe, en comparación con Estados Unidos, Chile fue el único país de la región que ha aumentado su productividad respecto de Estados Unidos desde 1960 (pero menos que India, Tailandia y Corea). De los 20 países con los peores desempeños en términos de productividad, la mitad era de América Latina y el Caribe” y, agrega el BID, “un país latinoamericano típico podría haber aumentado la renta per cápita en 54% desde 1960 si su productividad hubiera crecido como la del resto del mundo durante el mismo periodo. El ingreso per cápita en este país típico casi se duplicaría si su productividad estuviera cerca de su potencial (BID, 2010)”. Nicaragua, Honduras, Venezuela y El Salvador son los países que más perdieron productividad en relación a Estados Unidos. Su rendimiento fue inferior al de países mucho más pobres como Argelia, Uganda y Kenia.

Complementa este panorama la desigual distribución de riqueza, expresada en el coeficiente Gini, lo que nos recuerda la alta correlación entre posición socioeconómica y logro educativo. Afirma Luis Navarro Navarro, “Es claro: una fracción significativa de lo que pasa y consigue la escuela hace referencia a lo que acontece o se produce fuera de ella; luego, habría que adoptar políticas capaces de

interpelar simultáneamente la escuela y al entorno familiar porque ambas interactúan en los procesos y los resultados escolares (Navarro, 2004)”.

Distribución del ingreso coeficiente GINI CEPALSTAT. Estadísticas e indicadores sociales

	2000	2005	2010
BOLIVIA	0.643		
BRASIL		0.613	
COLOMBIA		0.551	0.557
COSTA RICA	0.474	0.470	0.492
CHILE	0.564		
ECUADOR	0.559	0.531	0.495
REP. DOMINIC.		0.569	0.554
EL SALVADOR	0.531		0.454
HONDURAS			0.567
MÉXICO	0.542	0.528	0.481
NICARAGUA		0.532	
PANAMÁ		0.529	0.519
PARAGUAY		0.528	0.533
PERÚ			0.458
URUGUAY			0.422
VENENZUELA	0.468	0.490	0.394
AL		0.533	0.506
UE (15 países)	0.290	0.299	0.306
ALEMANIA	0.250	0.261	0.293
DINAMARCA	0.239		0.269
ESPAÑA	0.320	0.322	0.344
SUIZA	0.234	0.234	0.241
TURQUÍA	0.448	0.448	

Información revisada al 22-I-2014. Valores entre 0 y 1. http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/WEB_CEPALSTAT/busca-dor.asp?idioma=e&string_busqueda=Distribuci%F3n%20del%20ingreso

Cabe considerar que con relación a México (aunque no es difícil suponer que algo similar ocurre en muchos otros países de nuestra región), McKinsey, una organización de consultoría para muchas de las instituciones y empresas más importantes en el mundo, afirmó que: “Dos Méxicos se mueven en direcciones opuestas, las grandes empresas están elevando su productividad en un impresionante 5.8 % anual, en tanto que la productividad de las pequeñas está cayendo en un 6.5% anual, y con el desempleo creciendo rápidamente en el México tradicional más mano de obra se está redirigiendo al trabajo de baja productividad (McKinsey Global Institute, 2014)”. Las grandes empresas escasamente están creando puestos de trabajo, la productividad la dan los procesos automatizados que substituyen mano de obra y el personal que estas no ocupan se desplaza a los sectores tradicionales y a la economía informal acentuando su baja productividad. El dilema de la escuela es que la enseñanza memorística y expositiva otorga capacidades para desempeñar funciones productivas de escaso valor agregado y que pueden ser substituidas por procesos automatizados. El siglo XXI demanda preparar a nuestros alumnos para hacer lo que la computadora no hace: imaginar, investigar, colaborar, tomar decisiones. Debemos prepararlos para aprender y crear. Es claro que América Latina está en amplia desventaja mundial en cuanto a eficacia productiva, pero aún más grave es la distribución del ingreso. Malos para producir y peores para distribuir.

Sin embargo, habrá que reconocer que sí hemos avanzado en otros aspectos. Los números muestran alfabetización casi generalizada (aunque persiste el analfabetismo funcional) y cobertura casi universal (más no en media superior), aunque perdura la inequidad asociada a condiciones sociales y étnicas. De cualquier forma, se ha progresado en la "escuela para todos" pero escasamente en el "aprendizaje de calidad para todos".

Quizás lo que mejor revela el avance es la tasa de analfabetismo que en la región (15 países) pasó del 23% para quienes estudiaban

hace alrededor de 40 años (50 y más) al 3.4% en quienes se encuentran en edad escolar o egresaron recientemente (15-24).

Tabla de analfabetismo, según área geográfica, sexo y grupos de edad. América Latina, 15 países (circa 2000 y circa 2008) (Sistema de información de tendencias educativas en América Latina, 2010).										
CIRCA 2008										
	TOTAL		ÁREA GEOGRÁFICA		SEXO		GRUPOS DE EDAD			
	Circa 2000	Circa 2008	Urbano	Rural	Varón	Mujer	15-24	25-34	35-50	50 y más
Argentina	1.5	1.2	1.2	0.0	1.0	1.4	0.6	0.7	0.8	2.4
E.P. de Bolivia	13.8	11.0	5.6	22.3	4.7	16.8	1.2	3.6	9.8	31.1
Brasil	12.4	10.2	7.6	26.3	10.4	9.9	2.2	5.3	8.9	21.7
Chile	4.0	3.9	2.9	10.9	3.7	4.1	2.6	5.9	9.6	23.9
Colombia	S/D	7.2	3.0	15.6	7.1	7.4	0.0	0.0	0.0	0.0
Ecuador	8.8	7.6	4.0	15.4	6.3	8.9	1.5	2.7	5.3	18.8
El Salvador	19.2	16.0	11.1	26.2	12.9	18.6	4.0	8.9	16.4	35.4
Guatemala	31.7	25.2	14.0	37.6	18.1	31.1	12.1	18.7	28.2	48.3
Honduras	18.7	17.3	8.6	25.8	17.6	17.0	7.5	11.5	18.2	37.2
México	9.8	7.4	4.9	16.8	6.0	8.6	1.7	3.9	6.0	17.5
Nicaragua	22.2	20.2	11.3	32.9	19.7	20.6	9.6	15.2	20.6	42.0
Paraguay	9.4	6.8	3.8	11.6	6.0	7.7	2.1	3.6	5.8	16.0
Perú	11.4	10.5	5.6	23.7	5.2	15.5	2.5	4.5	9.2	24.2
Rep. Dominic.	S/D	10.4	7.9	16.4	10.2	10.5	2.6	5.9	9.6	23.9
Uruguay	S/D	1.9	1.9	3.0	2.3	1.6	1.1	1.3	1.3	2.9
PROMEDIO	13.6	10.5	6.2	19.0	8.7	12	3.4	6.1	10.0	23.0

Evaluación PISA, calidad educativa y competitividad.

Los principios del proyecto Pisa (Organización para la cooperación y el desarrollo económicos, 2010) señalan que la escuela necesita preparar a sus estudiantes para:

- Cambios que se suceden con mayor velocidad que nunca.
- Posiciones laborales que aún no han sido creadas.
- Tecnologías que aún no han sido inventadas.
- Problemas económicos y sociales que aún no vislumbramos.

Por su parte, señala la Unesco: “Además de la adquisición de conocimientos y competencias elementales, el contenido del aprendizaje debe promover la comprensión y el respeto de los derechos humanos, la inclusión y la equidad y la diversidad cultural e impulsar el deseo y la capacidad de aprender a lo largo de la vida y aprender a convivir, todo lo cual es esencial para la realización de la paz, la ciudadanía responsable y el desarrollo sostenible (UNESCO, 2014).

Estos planteamientos desafían nuestra capacidad y enmarcan la necesidad de una estrategia compartida de gran alcance. Chile, el país más destacado en nuestra región en cuanto a calidad educativa (435 puntos en la prueba Pisa) no solo está muy lejos de los mejores (Singapur -558- o Shangai -592-) sino también de la media de los resultados obtenidos por los países de la OCDE (495 puntos).

PISA 2009. Latinoamérica

	Lectura	Matemáticas
	Puntos	Puntos
Chile	449	421
Uruguay	426	427
México	425	419
Colombia	413	381
Brasil	412	386
Argentina	398	388
Panamá	371	360
Perú	370	365
Promedio de A. L.	408	393

Elaboración propia con información del Inee. (Zorrilla Fierro, Inee, México en PISA 2009, 2010, pág. 14)

Los resultados relativos a calidad educativa reflejados por las pruebas internacionales, muestran a esta como una de nuestras mayores debilidades. En tanto que en los países miembros de la OCDE cerca de uno de cada tres alumnos evaluados son capaces de desarrollar un pensamiento complejo (28% en lectura y 31% en matemáticas en los niveles 4 a 6) en nuestros países solamente lo logra uno de cada veinte (7% en Lectura y 4% en Matemáticas en los mismos niveles) y de ellos debieran surgir las nuevas tecnologías, las nuevas empresas, los nuevos empleos, los nuevos referentes culturales, los

nuevos políticos y los nuevos ciudadanos críticos e informados. En tanto no establezcamos una estrategia educativa que propicie el desarrollo habilidades de pensamiento y no solo la reproducción de conocimientos, la brecha entre nuestros países y los de más desarrollo económico se seguirá ampliando (Organización para la cooperación y el desarrollo económicos, 2010) e (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (México), 2013).

Desempeño en lectura por niveles

NIVEL	≤ 1b	1 b	1 a	2	3	4	5	6
Puntos	≤262	262-335	335-407	407-480	480-552	552-625	625-698	≥698
México	3.2	11.4	25.5	33.0	21.2	5.3	0.4	0.0
Promedio A. Latina	7.3	15.2	26.4	27.5	17.0	5.7	0.9	0.0
Promedio OCDE	1.1	4.6	13.1	24.0	28.9	20.7	6.8	0.8

Elaboración propia con información del Inee. (Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, 2010, pág. 4)

Un referente que más es proporcionado por el Foro Económico mundial es que de 144 países, asigna en promedio a los nuestros (15) la posición 111 en calidad educativa en primaria, la 105 en calidad del sistema educativo y la 95 en disponibilidad de científicos e ingenieros (World Economic Forum, 2014). El criterio de competitividad-país no es necesariamente el mejor para evaluar nuestro logro educativo, pero es indudable que no podemos deslindarnos del juicio de los mercados económicos y es claro que este nos es muy desfavorable.

FORO ECONÓMICO MUNDIAL The Global Competitiveness Index 2014 Elaboración propia con datos de (Word Economic Forum, 2014)					
	INDICADOR DE POSICIÓN (Ranking entre 144 países)				
INDICADOR PAÍS	Calidad Educación Primaria	Calidad Sistema Educativo	Disponibilidad científicos e ingenieros	PIB per cápita (US\$)	Posición global
ARGENTINA	102	113	86	11,766	104
BOLIVIA	111	93	94	2,700	105
BRASIL	126	126	114	11,311	57
COLOMBIA	101	90	85	8,098	66
COSTA RICA	39	21	25	10,433	51
CHILE	99	71	29	15,776	33
ECUADOR					
REP. DOMINIC.	138	132	115	5,834	101
EL SALVADOR	100	63	91	3,875	84
GUATEMALA	130	127	101	3,513	78
HONDURAS	116	100	100	2,323	100
MÉXICO	118	123	78	10,630	61
NICARAGUA	125	130	125	1,840	99
PANAMÁ	93	83	84	10,839	48
PARAGUAY	140	139	142	4,170	120
PERÚ	136	134	113	6,674	65
URUGUAY	97	117	111	16,609	80
VENEZUELA	114	131	118	12,472	131
PROMEDIO	111	105	95	8,168	81

Después del 2015: metas e indicadores

En lo que se puede interpretar como una actualización del Informe Delors, Irina Bokova, Directora General de la Unesco, expresa: “La educación es un derecho que puede transformar la vida de las personas en la medida en que sea accesible para todos, sea pertinente y esté sustentada en valores fundamentales compartidos. Puesto que una educación de calidad es la fuerza que más influye en el alivio de la pobreza, la mejora de la salud y de los medios de vida, el aumento de

la prosperidad y la creación de sociedades más inclusivas, sostenibles y pacíficas, nos interesa a todos velar por que ocupe un lugar central en la agenda para el desarrollo después de 2015” (UNESCO, 2014)

Parece claro que debemos ir más allá de la “Escuela para todos”. Hoy debemos pensar y actuar para alcanzar una “Escuela de calidad para todos”, y ante ello, el primer obstáculo parece ser el dejar claro qué es lo que entendemos por “calidad”. Algunos ven este concepto como “utopía”, como “anhelo” o como sinónimo de “excelencia”. Otros lo describen en función de sus “dimensiones”: eficiencia, eficacia, pertinencia, relevancia, suficiencia, cobertura.

La Unesco, en el documento arriba citado, ciertamente va más allá y plantea “ámbitos” en los que incluye metas e indicadores, no planteamientos vagos o superficiales sino objetivos concretos y los indicadores para darles seguimiento. Este es un cambio radical. En la escuela nos hemos acostumbrado a pensar en función de actividades, no en función de metas y en acciones docentes y directivas aisladas e individuales, en lugar de cooperativas.

Parece ser entonces que la calidad y la inclusión educativa pasan por el replanteamiento de supuestos fundamentales. No podremos avanzar en nuestra integración si seguimos diseñando actividades en lugar de establecer metas comunicables, observables, verificables y exigibles.

La propuesta de la Unesco para después de 2015 (UNESCO, 2014) establece señalamientos centrales: “educación básica, gratuita y obligatoria”, “al menos 10 años de educación”, “ampliar los sistemas de educación terciaria” y “asignación —al menos— del 6% del PNB y 20% del presupuesto público”; incluye indicadores tradicionales tales como tasas de escolarización y terminación con criterios de inclusividad y de atención a la diversidad y al género, pero también abunda en metas e indicadores relacionados con enfoques educativos para el siglo XXI: competencias básicas, nivel de aprendizaje, competencias profesionales, educación permanente, formación de docentes en el servicio, horas de estudio dedicadas a la paz, el desarrollo sostenible, la ciudadanía mundial y la diversidad cultural.

Lecciones aprendidas

En las estrategias seguidas en nuestras naciones pareciera que en distintos momentos y lugares lo hemos intentando casi todo: control administrativo central-descentralización cediendo facultades a municipios; acercamiento-lejanía con organismos internacionales; incentivos por los cursos formativos tomados por los maestros (por “lo que saben”)-evaluación en función de los aprendizajes de sus alumnos (por “lo que realizan”); predominio de escuelas públicas-predominio de escuelas privadas; ampliación de horarios; subsidios por alumno-aportación al centro escolar; ampliación de jornada escolar; preescolar obligatoria; participación del sector privado: tecnologías de información computarizada; vinculación; aumento del gasto en proporción al PIB. Sin embargo, pareciera que todas esas variantes no tienen una correlación importante con la calidad educativa como quedó evidenciado al analizar los resultados en la prueba Pisa. Debemos superar lo que parece que ha sido una tendencia a utilizar una metodología de prueba y error, con acciones que suponen mejoras aisladas, cuando lo que requerimos es una estrategia que promueva cambios radicales que nos permitan superar la gran brecha que existe entre la fotografía de nuestra situación presente y el planteamiento del futuro deseable. No alcanza con estrategias de mejora continua; estamos obligados a cambios drásticos.

La educación no solo es un derecho, es la herramienta para dar coherencia a un propósito de futuro. La Unesco ha sugerido elementos a integrarse en propuestas abiertas a todas las naciones, pero ¿cuál es nuestro “Proyecto-Latinoamérica” que resalte lo que nos une sin dejar de considerar las cosmovisiones regionales y étnicas? Ciertamente la calidad educativa se presenta como el mayor reto, pero entre otros también debemos destacar la permanencia en la escuela; mayores oportunidades de aprendizaje a la población marginada; un sistema de evaluación del logro educativo y de la práctica docente; la selección y formación continua de los maestros, las facultades de autogestión en los centros escolares; y una transición desde la prevalencia de formación en valores pasivos (tolerancia,

obediencia, respeto) a un equilibrio entre estos y los valores activos que parece demandar más el siglo XXI (iniciativa, pensamiento crítico, apertura al cambio, creatividad, espíritu emprendedor).

Para progresar debemos replantearnos la razón de ser de las instituciones que nos hemos dado y repensar si siguen siendo funcionales en una sociedad que se reinventa aceleradamente, dado que muchos seguimos actuando como si nada hubiera cambiado y no caemos en la cuenta de que nuestras propuestas son arcaicas y nuestros discursos se impregnan con un nuevo vocabulario pero con el mismo espíritu con que fuimos enseñados. Progreso implica cambio pues parte de lo que era ya no va a seguir siendo y nos debatimos entre la certeza que nos da el pisar en el territorio conocido de las tradiciones y la incertidumbre provocada por las transformaciones que derivan del surgimiento de una nueva civilización. Todo está cambiando, los procesos económicos y productivos, la organización social, la manera en que nos comunicamos, en que nos divertimos, en que compramos y en que aprendemos, trastocando jerarquías de valores y prioridades sociales y culturales. Los desafíos que presenta una civilización emergente muestran la necesidad de cambio y una voluntad que propicie políticas públicas y toma de conciencia de nuestra población.

Conclusiones

Todo indica que en el discurso, los diseñadores de políticas públicas y los maestros, hablamos de dejar atrás la educación expositiva y memorística, pero en el día a día, en el aula predomina la atención a los contenidos y al desarrollo de actividades simples y repetitivas. El proyecto Pisa, la UNESCO y otras organizaciones internacionales recomiendan atender preferentemente a la capacidad de enfrentar situaciones complejas y crear soluciones novedosas; a desarrollar competencias y centrarse en las habilidades de pensamiento más que en la reproducción de contenidos.

“Si buscas resultados distintos no hagas siempre lo mismo”, decía Einstein, pero esto parece no tener eco en nuestros países. Si

viviéramos en un mundo con relativa estabilidad, la búsqueda de una eficiencia incremental tendría sentido, pero no es el caso, el mundo cambia aceleradamente y en tanto nosotros avanzamos a una velocidad “2X” otros países avanzan a una velocidad “4X” u “8X”, no hay tiempo para mejora continua, debemos analizar y decidirnos por cambios radicales; si no es así, el ferrocarril de la sociedad del conocimiento solo nos permitirá subirnos a los últimos vagones.

El diálogo latinoamericano es significativo, pero a pesar de la gran variedad de acciones no hemos logrado obtener resultados alentadores en cuanto a calidad educativa ni hemos acordado enfoques pedagógicos comunes ni una estrategia latinoamericana compartida; estamos al filo de todas las posibilidades. Requerimos un rediseño con visión global, con un enfoque de sistemas, integrando a los medios de comunicación (que deberían considerarse también parte del sistema educativo y corresponsables de los resultados), con participación social y con autonomía de operación de los centros escolares, ejerciendo una gestión a partir de las prioridades, estándares e indicadores educativos nacionales y regionales y una efectiva política de rendición de cuentas, pero también estableciendo como referente las metas auto-impuestas por cada centro escolar y reconociendo a nivel social el carácter prioritario de la educación y la dignidad de la persona. En palabras de Leopoldo Zea:

La América sajona y la América latina se apoyan en el futuro, solo que el hombre de la primera América ha hecho del pasado un instrumento del futuro; mientras que el de la segunda, no queriendo contar con ese pasado, se apoya en el presente, en donde ha de advenir el futuro; lo espera, día a día, segundo a segundo. El primero, realice lo que realice, se está sirviendo de lo realizado para realizar más, en una acumulación sin fin; el segundo no, dilapida, puede decirse, lo que recibe, lo que hace, en espera siempre, de algo que ha de venir, por ello no acumula, no capitaliza, no suma....esto quiere decir que debe planear su futuro...el futuro hecho presente, pero como instrumento de lo que ha de advenir”.
(Zea, 1974)

Bibliografía

- BID. *Estancamiento de la productividad debilita el crecimiento en América Latina y el Caribe*. 2010. <http://www.iadb.org/am/2010/pages.cfm?lang=es&id=6696>.
- Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Ediciones Unesco, 1996.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *México en Pisa 2012*. México, D.F.: INEE, 2013.
- Instituto Nacional para la Evaluación Educativa. *México en Pisa 2009*. México, D.F.: INEE, 2010.
- McKinsey Global Institute. *A tale or two Mexicos: Growth and prosper speed economy*. México: McKinsey & Company, 2014.
- Navarro, L. N. *La escuela y las condiciones sociales para enseñar y aprender: equidad social y educación en sectores de pobreza urbana*. Buenos Aires: IPE-UNESCO, 2004.
- Organización para la cooperación y el desarrollo económicos. *Pisa 2009 Results: Overcoming Social Background-Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*. París: OECD Publishing, 2010.
- Sistema de información de tendencias educativas en América Latina. *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. SITEAL, 2010.
- UNESCO. *Documento de posición sobre la educación después de 2015*. 2014. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227336s.pdf>.
- World Economic Forum. *The Global Competitiveness Report 2014-2015. Country/Economy Profiles*. Suiza: WEF, 2014.
- Zea, L. *El pensamiento latinoamericano*. México, D.F.: Ariel, 1974.
- Zorrilla Fierro, M. *Inee. México en PISA 2009*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de Educación, 2010.

Mirando la Amazonía: percepciones de jóvenes

Silvia Patricia Apaza Espinoza¹

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

El Perú es un país heterogéneo, donde existen y coexisten diversidad de culturas; cuestión que se advierte en una sensibilidad inclusiva de aquello que llamamos Selva y las cifras oficiales que reconoce el Estado peruano a los pueblos originarios, quechuas, aymaras y Amazónico (Minedu 2013). En ese contexto resulta pertinente indagar sobre las imágenes que los adolescentes construyen en torno a los pueblos amazónicos y de qué manera aparecen tales elaboraciones en los textos escolares, ¿ayudan al establecimiento de relaciones entre culturas dando inicio a las prácticas interculturales? Por ello, exploro las formas en que se presenta la selva y que tipo de relaciones se establecen en estas imágenes (paisaje, bosque, río, personas, culturas, territorios). Motivo por el cual analizó algunas imágenes que presentan los textos escolares y reflexiono a partir de una encuesta realizada a jóvenes sobre frases relacionadas a la población amazónica. Es preciso señalar, que este artículo es parte de un proyecto de investigación en el cual se estudia las imágenes amazónicas (pueblos indígenas, naturaleza, gente, entre otras) que han presentado los textos escolares de comunicación y qué percepciones nos ofrecen sobre la Amazonía.

¹ Magíster en Docencia y Gestión Educativa, Licenciada en Educación Primaria. Realiza estudios relacionados a los textos escolares, interculturalidad y población amazónica. E-mail: silvia.apaza@gmail.com.

1. Texto escolar, percepciones y estereotipos

En este trabajo vamos a poner en discusión la comprensión de estas tres nociones básicas. El acceso fácil a los textos escolares permite que los estudiantes se aproximen por primera vez a aquello que es desconocido y a conocer a través de las imágenes a otros (amazónicos) que son diferentes. Los otros pueden estar siendo presentados de manera inequívoca lo que genera una percepción desligada de la realidad.

En ese sentido aquí se entiende como *texto escolar* al impreso que alcanza a convertirse en un recurso educativo de uso privilegiado en la escuela. Es decir, el impreso que el docente y alumno utiliza en su actividad formativa. Espino (2008: 110) lo define como “un material gráfico imaginado como recurso de lectura y propuesta de actividades, que el docente utiliza en aula [...]”. Como impreso, es portador de ideas, modelos, saberes, formas, gustos, etcétera. El texto es, al fin y al cabo, un artefacto movible [...]”, luego postula el carácter formativo de las imágenes y las palabras. Entonces, la pregunta sería: ¿Qué mirada ofrece de la Selva?, ¿hay una mirada inclusiva de la Amazonía en los textos escolares del Perú?

La categoría *imágenes* es definida por Pereira y González (2011: 67) como: “la representación de un objeto del mundo real mediante diferentes técnicas (dibujo, fotografía y/o pintura), dicha representación puede ser mediante imágenes estáticas (fijas)...” De esta forma me interesa detenerme en las imágenes: fotografías, ilustraciones, caricaturas, capturas, mapas y/o esquemas que son estáticas pero contribuyen al aprendizaje y al desarrollo de actitudes negativas y/o positivas. De otro lado, el acto de *percibir* implica “el conjunto de actividades que entraña el proceso psicofísico de la visión, al recibir, consciente e inconscientemente, las distintas señales que emanan del mundo circundante y que permiten o provocan estados, reacciones, etc., también consciente e inconscientes”. (Costa 1971: 27). Este acto psicofísico puede darse a través no solo de la visión sino también de otros sentidos como el tacto, el olfato, etc., cumpliendo

cada uno funciones diferentes. Si los aprendizajes se dan en el aula como ejercicio de participación de grupo, la manera como percibimos los hechos, relaciones entre la gente y las cosas aparece también de manera colectiva. Es esto que se llama “percepción social” la que se va elaborando en la escuela como uno de los principales espacios de socialización por que habría que indagar cómo se forman esas percepciones. Es decir, cómo las percepciones de persona construyen simultáneamente una significación social y que está presente en los tipos de relaciones que establece con los otros. De esta suerte:

la percepción social hace referencia sobre todo a la percepción de personas, pero también se extiende a la percepción de cualquier objeto o relación que tenga un **significado social**...la percepción de objetos no deja de ser una actividad muy parecida a la de percibir personas, que incluye, claro, tareas de clasificación, atribución de características y de significados, los cuales son sociales en el sentido que los hemos aprendido mediante relaciones que mantenemos con los otros y de la historia de los grupos sociales a los que pertenecemos. (Ibañez et al, 2004: 289)

Muchas veces nuestros estudiantes tienen percepciones sociales, al trasladar estas a las relaciones que se establecen con los demás, la percepción social puede generar distorsionadores como la formación de *estereotipos y prejuicio*. Un ejemplo: cuando los estudiantes ven la foto de un niño gordo, lo más probable es que lo relacionen con alguna persona de su entorno. Lo mismo ocurriría si llega al aula una estudiante de la amazonía, a quien le podrían atribuir una frase que socialmente califica a la gente de la selva: “tiene sangre caliente” y esto porque ya ha sido observado y percibido en otro espacio.

Estas relaciones han implicado una interacción de manera formal o informal en la que se construyen las imágenes sociales que llegan a la escuela, las mismas que puede llegar atrapadas de prejuicios y estereotipos. Lo que nos lleva a recordar que el estudiante es un sujeto relacionado por excelencia y esta relación hace “sociabilizar al individuo, formar y desarrollar la personalidad” (Munné 1980: 27). Es en la sociabilización que los estudiantes se preguntan y tratan de entender

la relación con lo demás; además, la socialización y el desarrollo de la personalidad puede verse influenciada de manera positiva o negativa por estímulos externos como las imágenes de la Amazonía.

La percepción depende más del que percibe y percibimos solo una parte de la realidad y se ve influenciada por estímulos externos. En el caso de los textos escolares, las imágenes proponen una manera de percibir el universo amazónico; como verá más adelante. Por ello, actuamos sobre la base de lo que creemos que las cosas son, no sobre lo que son en realidad.

Los *estereotipos* se construyen a partir de las percepciones que generalizamos, además de atribuir las mismas características de un sujeto a otros. A simple vista lo que observamos puede parecer igual pero en realidad tienen diferencias y esta “igualdad” muchas veces reflejan valores que los que estereotipan atribuyen. Se considera el estereotipo como la imagen e idea que se tiene acerca de un grupo de personas, a las cuales se les otorga cualidades, características y habilidades comunes a todas sin que se tenga un conocimiento directo de ellas.

Según Gómez (2005: s/p) los estereotipos se caracterizan porque:

- Anula los orígenes históricos, culturales, religiosos o económicos de un grupo o tipo social concreto.
- De todas las realidades posibles se elige una simplista y reduccionista que conduce a una visión que lo lleva a valorar las cosas como buenas o malas sin distinguir los matices en las relaciones sociales.
- Se dan en roles de inferioridad y superioridad, sobre todo en cuanto al género de los individuos (hombre frente a mujer) y a su etnia (hombre blanco frente al resto).

Los elementos culturales de los pueblos indígenas amazónicos no están evidenciados ni representados en algunos textos escolares de comunicación del nivel secundaria, al no estar, anula sus orígenes

culturales, llegándose a presentar una realidad simplista de ellos; de allí que refrendamos lo que dice Montoya (1990: 3) respecto a las poblaciones quechuas y aymaras:

las formas de adquisición de conocimientos de los niños quechuas y aymaras propias a sus **matrices culturales no aparecen en los textos como un elemento central** y decisivo pues de la misma forma y más invisibilizado aparecen los amazónicos. En algunos textos se hacen alusiones a los relatos que los abuelos cuentan “pero un *relato fijado* en un texto escolar no puede ser confundido con una historia contada al pie del fuego por un abuelo de carne y hueso frente a un nieto o un hijo y no frente a un alumno. Las categorías hijo, nieto y alumno, de un lado, y abuelo y maestro, de otro, no deben confundirse. Más allá de la apariencia, se esconden realidades profundamente diferentes.

2. Imágenes en los textos escolares

Algunos textos tienden a construir imágenes estereotipadas pues sus ilustraciones “han insistido en el equilibrio y se ha sacrificado el conflicto” (Montoya, 1990: 6). En consecuencia las imágenes que presentan los textos escolares muestran una vida campesina apacible, un hogar tranquilo conformado por papá, mamá e hijos —varón y mujer— la justa y equilibrada división del trabajo dentro de la familia y dentro de la comunidad, el intercambio, la compra y venta sin ningún desorden en las ferias; la alegría de los niños para ir a la escuela, la aceptación de enfermeras o doctores por parte de toda la comunidad ya sea andina o amazónica (Montoya, 1990: 6). La imagen 1 es un ejemplo de lo que se menciona pues se observa un Awajún apacible en plena labor cotidiana; y, también aparece la foto de una familia Yagua conformada por papá, mamá e hijos cuando sabemos que en los pueblos el concepto de familia hace referencia a una que es extensiva e incluye otros miembros como abuelos, hermanos de la madre y el padre, entre otros.



Fuente: Comunicación V. Lima: 2008. p.13

Quando se generaliza se está estereotipando, pues: “se lleva a cabo una *homogeneización* (o desindividuación) cuando un personaje aparece descrito con los atributos que los autores también utilizan para caracterizar a otros personajes del mismo grupo” (Gómez y Forero, 2011).

Por ello las imágenes y representaciones en los textos escolares deben: mostrarse realistas, tener en cuenta elementos culturales: lenguaje, valores, etc., representar la historia, estar impregnadas de significado social y cultural.

Hay que tener en cuenta que cada cultura a partir de sus “propias maneras de ver, concebir, sentir entender el mundo y que en base a esas referencias de sentido es que construye sus propios principios, relaciones y ‘valores” (Guevara 2007: 10) que generalmente se expresa o están basados en relatos y mitos. Esto, sin embargo, no ocurre con los contenidos de los textos y los de la escuela no están

relacionados con la vida en las comunidades indígenas y con los valores que en ellas se construyen.

3. Relaciones a partir de las percepciones

Las relaciones que se pueden dar en las imágenes que presentan los textos escolares sobre la Amazonía aparecen vinculadas a la **naturaleza olvidando a la gente**, o estas están empeñadas en poner en primer plano el aspecto turístico, o las palabras terminan siendo peyorativas, lo que gravita en la desinformación con que se trabajan algunos materiales educativos.

La naturaleza y no la gente. El Perú es un país diverso, sin embargo, cuando se habla la Amazonía, lo que aparece es la naturaleza, el bosque. No aparecen los grupos étnicos ni sus culturas que en ella habitan. Esta imagen es común, es la que se ha presentado y aún se sigue presentando en los textos escolares. Son todavía escasas las imágenes de la gente y las que aparecen no favorecen a una mirada intercultural. Olvidamos que *bosque* no tan solo es proveedor de recursos sino que *es su casa, es su hogar* y por ser esta lo que es, debe ser cuidada y debe pedirse permiso para entrar.

Visión turística. En la última década la demanda turística externa e interna ha aumentado y se ha dado impulso al ecoturismo, turismo de naturaleza, turismo de aventura y últimamente al turismo gastronómico. Pues los espacios, sobre todo, amazónicos generan expectativas al ofrecer paquetes turísticos con escenarios naturales no alterados, que son habitados por culturas nativas y que permite observar la flora y fauna además de realizar actividades físicas. Esta nueva visión turística de la Amazonía deshumaniza y se está transmitiendo a través de los textos escolares como los del Estado, donde aparecen imágenes para admirar más la belleza paisajística que la belleza cultural y enfocan el lado cultural hacia un solo aspecto: las danzas. Si la Amazonía aparece como un lugar donde se puede disfrutar diferentes platos regionales, una persona puede imaginar-

se que la comida es preparada por alguien. Entonces, ¿dónde están las personas en los textos escolares cuando se aborda la Amazonía?

Palabras que discriminan. En el texto *Comunicación V* en la sección llamada “Opinamos en nuestras lenguas” (2008: 118), se presenta el acápite “Madre de Dios: el machiguenga”, en el texto se usa la palabra “tribu” para hacer referencia a la población Machiguenga, esta palabra fue usada desde años atrás despectivamente para referirse a las poblaciones indígenas y se sigue usando en la actualidad. Otra página muestra la lectura “Ucayali: el shipibo” (2008: 120) aquí se usa la palabra “pueblo” para referirse a la población shipibo algo que no ocurre en la anterior. Mientras que en la lectura “Loreto: riqueza lingüística” (2008:122), se sigue usando la palabra “tribu” y aparece la palabra “subtribus”; además, se menciona que existe veinticuatro etnias pero no se dice cuántas lenguas y culturas, solo se habla del awajún. Con el fin de cuidar en los textos las palabras que se usan y las imágenes que acompañan las lecturas, más aun cuando estos textos son repartidos a cientos de adolescentes de las escuelas. Existen palabras que se han usado peyorativamente y la historia es fuente principal de esto.

Manejo de la información. El reconocimiento sobre la Amazonía es un asunto reciente. Sin embargo, observamos que hay mucha desinformación respecto a ella. Hay que recordar que a partir de las lecturas, que presentan estos textos escolares, se puede dar cuenta de la valoración (negativa o positiva) y el conocimiento de las diversas culturas que tienen los que elaboraron el libro; es necesario hacer más para no caer en equivocaciones ni en contradicciones.

5. Percepciones de los jóvenes de Lima

En el marco de la tesis de investigación que estoy preparando sobre imágenes de la amazonía que presentan los textos escolares se realizó una entrevista a 26 jóvenes de Lima acerca de las personas que viven en la Amazonía y de los indígenas.

Sobre las personas de la Amazonía

A los jóvenes se les pidió que en una escala del 1 (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo) mencione su grado de acuerdo con ciertas ideas como las personas de la selva no saben, tienen la sangre caliente, habla igual que la gente de Lima, y andan casi desnudos. En todos los casos la mayor parte marco ni de acuerdo, ni en desacuerdo lo que nos puede llevar a sugerir la hipótesis, que por desconocimiento optan por esta opción o que les da vergüenza aceptar una posición en un mundo donde cada día se habla más de derechos e inclusión.

De todas las personas entrevistadas hubo quienes (7 personas) estaban de acuerdo² con que la gente de la selva tiene sangre caliente, siendo esta es una frase discriminatoria relacionada al aspecto sexual y que la sociedad atribuye principalmente a las mujeres. (Ver cuadro 1)

Cuadro 1. Características atribuidas a las personas de la selva

	Las personas de la selva			
	No saben	Tienen la sangre caliente	Habla igual que la gente de Lima	Andan casi desnudos
1 Totalmente en desacuerdo	4	2	8	2
2 En desacuerdo	4	3	6	1
3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	16	14	9	15
4 De acuerdo	2	5	2	4
5 Totalmente de acuerdo	0	2	1	4

Fuente: Elaboración propia.

² Cinco encuestados están de acuerdo y dos totalmente de acuerdo con que la gente de la selva tiene sangre caliente.

Sobre los indígenas

Al preguntarse sobre los indígenas —tal como sucedió cuando respondieron sobre las personas de la selva— la mayor parte marcó ni de acuerdo, ni en desacuerdo; ante actitudes como: los indígenas colaboran con su comunidad y saben convivir; solo están en la selva; no se integran rápidamente a un grupo diferente; no respetan a las demás personas; no tienen reglas de conducta; cuidan el medio ambiente y cultivan plantas; son buenos, pero toman mucho; son trabajadores, pero maltratan a las mujeres y curan con plantas medicinales (ver cuadro 2).

Cuadro 2. Características atribuidas a los pueblos indígenas de la Amazonia

	Los indígenas								
	Colaboran con su comunidad y saben convivir.	solo están en la selva	No se integran rápidamente a un grupo diferente.	No respetan a las demás personas.	No tienen reglas de conducta.	Cuidan el medio ambiente y cultivan plantas.	Son buenos, pero toman mucho.	Son trabajadores, pero maltratan a las mujeres.	Curan con plantas medicinales.
1 Totalmente de acuerdo	7	0	6	0	2	8	2	0	10
2 De acuerdo	6	1	2	1	3	3	2	4	5
3 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	12	16	15	13	12	14	15	16	11
5 Totalmente en desacuerdo	0	6	0	6	4	0	5	4	0

Fuente: Elaboración propia.

Comentarios de los alumnos

Estos son algunos de los comentarios que hicieron los alumnos encuestados, que a continuación presento:

“que ayuden a mejorar más a las tres regiones”. Los jóvenes no están percibiendo el desarrollo de estas y que si se apoya a una región debe apoyarse a todas.

“yo pienso que la gente de la selva son buenos pero también un poco metiches pero cambian según su físico”; el hecho de que mencionan que cambian según su físico puede estar escondiendo la discriminación. “Metiches” está referido a personas que se meten en asuntos de otros, pero ¿acaso esta es una característica exclusiva de las personas que viven en la selva?

“esto nos debe permitir conocer mejor a las personas de diferentes grupos étnicos y sus vivencias diarias, costumbres”. Este comentario nos lleva a reflexionar sobre el poco o casi nulo conocimiento que todavía se tiene en el país sobre los pueblos indígenas, una de las razones podría ser el ocultamiento que algunos propician para no cumplir derechos que impliquen o afecten la economía.

“no debemos ser discriminadores porque todos somos iguales”, en este comentario se hace intrínsecamente visible la aceptación de la discriminación hacia grupos diferentes y también se hace referencia a que todos somos iguales por tanto no se deben tener actitudes discriminatorias.

“si los indígenas se visten diferente, habla diferente y conviven diferente no son ni peor ni menos que nosotros en realidad todos somos peruanos”, en este comentario se reconoce a las poblaciones indígenas como peruano.

Conclusiones

— Los comentarios realizados por los alumnos nos llevan a indicar que existe un reconocimiento pero también existe una discriminación que se esconde.

— Los materiales educativos no solo deben visibilizar la naturaleza, el turismo sino también a la diversidad poblacional y cultural existente en nuestro país.

— La elaboración de textos escolares debe realizarse teniendo claro el enfoque intercultural e inclusivo dentro de ellos, pues este es un elemento comunicador.

— Si bien los textos escolares deben reflejar la propuesta curricular oficial, estos pueden no estar haciéndolo o en todo caso las editoriales pueden incluir sus propias políticas y enfoques.

— En población de la amazonía que se presentan en los textos escolares no se muestra sociabilizando con otros de diferentes culturas.

Bibliografía

Ames, P. *¿Libros para todos? Maestros y textos escolares. Investigaciones.* Perú: Consorcio de investigación económica y social, Instituto de Estudios Peruanos, 2001.

Arcuri, L. *Conocimiento social y procesos psicológicos.* España: Herder, 1988.

Bulnes, M. *Análisis iconográfico de los textos para la educación bilingüe intercultural.* Perú: MINEDU, GTZ, KfW, 2000.

Costa, J. *La imagen y el impacto psico-visual.* España: Ediciones Zeus, 1971.

Eguren, M., De Belaunde, C. y González, N. *Repensando el texto escolar desde su uso: un diagnóstico para la escuela urbana.* Perú: Centro de Investigación Económica y Social, Instituto de Estudios Peruanos, 2003.

Espino, G., et al. *Los textos escolares y la interculturalidad.* Perú: Tarea Asociación de Publicaciones Educativas, 2009.

Espino, G. *Texto escolar, literatura o trampas del diablo.* *Revista Arteidea*, (12), 9-11, 2008.

Gómez, L. y Forero, L. *Representaciones de género en las imágenes icónicas de los textos escolares de ciencias naturales de los grados sexto a noveno de básica secundaria publicados en el período 1995 - 2009.* (Tesis de maestría, Universidad Tecnológica De Pereira-

- Colombia). (Acceso el 8 de noviembre de 2012), 2011.
- Guevara, M. (Consultora). *Estudio sobre valores y antivalores de los pueblos y nacionalidades indígenas de Bolivia, Ecuador y Perú*. Perú: Unicef, EIBAMAZ, 2007.
- Montoya, R. El tratamiento de la cultura en los proyectos de Puno y el Alto Napo. En R. Montoya, *Por una educación bilingüe en el Perú. Reflexiones sobre cultura y socialismo* (pp.1-26). Lima: CEPES, Mosca Azul editores, 1990.
- Minedu. *Documento Nacional de Lenguas Originarias del Perú*. Lima: Ministerio de Educación, 2013.
- Munné, F. *Psicología Social*. España: Ediciones CEAC, 1980.

La Sociedad Latinoamericana de Estudios sobre América Latina y el Caribe (SOLAR) surge en momentos en que los proyectos colectivos aparecían desacreditados y los discursos modernos habían sido cuestionado en sus bases epistémicas para anunciar el fin de la historia. Como espacio de encuentro tiene de contestataria porque entiende que la historia seguía su rumbo en un sistema económico que aparece con mayor violencia, el capital neoliberal; que la forma como se produjo la modernidad en América Latina, fue una modernización sin modernidad.

En general, dos son las ideas que movilizan a SOLAR. Primero: un espacio de encuentro entre intelectuales, investigadores y académicos de y sobre América Latinoamericana, bajo el techo de nuestros centros de investigaciones y universidades, movilizadas en torno a “Nuestra América” martiniana que en los tiempos contemporáneos se traduce como una construcción que se asocia a la reflexión latinoamericana con capacidad de diálogo con todas las academias. Segundo: una propuesta que fomenta y difunde el estudio de la realidad social y cultural de América Latina y el Caribe como instrumento necesario para enfrentar adecuadamente las relaciones internacionales en los aspectos económicos, políticos, sociales y culturales, procurando que los conocimientos alcanzados a través de estos estudios trasciendan a los diversos sistemas y niveles de educación, acción cultural y medios de comunicación de los países de América latina y el Caribe.

Gonzalo Espino Relucé



ISBN: 978-612-4297-16-8

