

Art. 2

“La aproximación de un programa de postgrado en educación a los desafíos de la inclusión real de las minorías étnicas”

MÓNICA LLAÑA MENA

Art. 2

ARTÍCULO 2_ FORO 2

“La aproximación de un programa de postgrado en educación a los desafíos de la inclusión real de las minorías étnicas”

COMENTARIOS DE MÓNICA LLAÑA MENA.

19 DE JULIO DE 2007.

I. Los procesos de inclusión de minorías étnicas en los estudios de postgrado

¿Hemos respondido como programa de postgrado en educación a los desafíos de la inclusión?

Los propósitos fundamentales de los programas de postgrado en educación que imparte la Universidad de Chile se orientan a la capacitación de profesionales de la educación que se caractericen por un pensamiento crítico y que involucre condiciones de analistas y evaluadores de los sistemas escolares.

Nuestros programas de postgrado intentan apoyar el perfeccionamiento de profesionales que desempeñen un rol activo y efectivo en la generación de conocimientos, incrementando su capacidad para asumir responsabilidades de investigadores, analistas, consultores de procesos que se originan en los sistemas educacionales desde el ángulo de la reflexión crítica. De manera que los graduados, en medios culturales heterogéneos, puedan desempeñarse eficazmente con poblaciones diferentes, para facilitar las comunicaciones interculturales de manera efectiva. En un mundo cruzado por cambios culturales intensos, nuestros programas reconocen la diversidad cultural potenciando la comunicación cultural, la pluralidad de intereses, opiniones y valores.

Estos énfasis, que emanaron de la urgencia de aportar conocimientos a un sistema sometido a transformaciones profundas, trata de fortalecer el rol profesional, dotándolo de competencias que le ayuden a alcanzar una visión global desde la complejidad, de los problemas que el sistema educativo y la educación como disciplina están enfrentando.

La necesidad de corregir la desigualdad de condiciones sociales étnicas y comprender en su complejidad la diversidad cultural, nos ha llevado a potenciar la *tríada* comunicación intercultural, desarrollo de la persona y gestión democrática en una

sociedad de cambios. Cuestión que adquiere relevancia especial ante fenómenos como la globalización, proceso en el cual se configuran redes y se entrecruzan percepciones, motivaciones, representaciones y valores difíciles de aprehender.

Los programas, a partir de la experiencia acumulada, validan en una primera instancia las orientaciones que articulan la formación ya que, sin estudios, ni intervenciones a nivel de las culturas, será imposible abordar el tema de la equidad real y la efectiva igualdad de oportunidades sin discriminaciones étnicas, sociales u otras.

En ese plano, nuestros programas de postgrado han tratado de responder, en una primera aproximación, a la demanda de combinar en el ámbito de una formación rigurosa, el respeto por la diversidad de sus estudiantes (en especial aquellas de origen étnico) valorando en un diálogo intercultural no distante, ni abstracto, sus opiniones, intereses, valores, cosmovisiones. Hemos tratado de convertir la clase, como espacio de aprendizaje, en el eje del debate argumentado y de la toma de conciencia de visiones diferentes.

Por otra parte, los propósitos de una formación de postgrado en educación en una universidad pluralista, no podrían lograrse si no se hubiesen manejado los procesos formativos, ignorando una mirada recíproca e interactiva. Es decir, se ha tratado de crear las condiciones institucionales que dieran respuesta a diferentes cosmovisiones, potenciando su inclusión real en un mundo complejo. El haber tenido la oportunidad de penetrar en esas construcciones culturales, el reconocer la existencia de otros universos de significado, ha aportado vitalidad y productividad a nuestros programas. Los proyectos de tesis realizados constituyen una señal potente de esos aportes. El impacto de esas investigaciones en las comunidades étnicas nos retroalimentan recurrentemente. Los cursos y seminarios que configuran las líneas programáticas, reconocen y sustentan teóricamente la diversidad de intereses y de ideas.

“... me doy cuenta que mi realidad tiene valor, tiene significado”.

(estudiante de origen maya)

Ingreso 2007, 1^{er} semestre.

“... entendí que mi mundo era válido”.

“... he podido reflexionar más allá del conocimiento común, siento que tengo una visión más integral”.

(estudiante de Chiapas)

Ingreso 2006, 3^{er} semestre.

Se reconoce en estas expresiones, que en la práctica misma de los procesos formativos, los estudiantes han encontrado no sólo espacios para su expresión, sino que han accedido al conocimiento desde un punto de vista global y pertinente.

“... ¿qué sentido le otorgo a esta formación? o ¿qué proyecciones tendrá esta formación para que la escuela sea la puerta que abra la posibilidad de convivir en la diferencia?”

(estudiante de origen mapuche, egresado).

Interrogantes que nos permiten interpretar la real reconciliación entre razón y cultura. Demuestran que se sienten reconocidos como *OTROS*, a través de la comunicación e integración a las actividades curriculares como conjuntos culturales separados, pero importantes.

Básicamente, la malla curricular que cohesiona estos programas, comprende y acepta como supuesto básico que estos profesionales, formados en su lengua y cultura, se ven obligados a ejercer en otros escenarios. Sin embargo, creemos que debería combinarse su participación en la racionalidad de un conocimiento actualizado con la defensa de su identidad cultural. Los apreciamos como un grupo que se sitúa en el eje de problemas que nos son comunes como seres humanos en este contexto histórico en un mundo globalizado.

Era fundamental considerar que un proyecto de postgrado, contribuyera a evitar la fragmentación en espacios culturales extraños entre sí. El otro deberá ser reconocido como unidad de vida y proyecto vital, acción instrumental e identidad cultural en un mundo en red.

2. Antecedentes recogidos acerca de estudiantes de comunidades étnicas

En su proceso formativo, estos estudiantes vivieron la experiencia de la negación de la escuela en la consideración de sus especificidades culturales. La escuela es “el mundo del hombre blanco, masculino, de clase media”.

Esta situación se repite en todo el mundo, la cultura de la escuela carece de sentido para otras comunidades étnicas y sociales. Los estudiantes fracasan, porque no pueden examinar desde afuera sus experiencias de vida. Como construcción de sentido la cultura permite tomar conciencia de sus relaciones con el mundo, con los otros y consigo mismo. No puede proponer marcos conceptuales sin sentido, discursos vacíos que no permiten la autoconstrucción. El estudiante debe ser guiado para comprender que la vida es diferente en otras clases sociales y otros lugares.

La escuela debe tener en cuenta la cultura de la comunidad, para ampliarla más allá de ésta. En consideración a estos supuestos, tesis aprobadas a la fecha han diseñado proyectos educativos con un sentido de pertinencia para aplicar en diferentes niveles del sistema formal, pero también, en la formación y perfeccionamiento de educadores que ejerzan en comunidades étnicas (Carihuentro, Díaz Coliñir, Yaupe, ver anexo).

Postulamos desde esta perspectiva, como programa, que el respeto a las diferencias es un derecho, no una obligación, y que se enmarca en el mundo de hoy en culturas que presentan una dimensión de singularidad y universalidad. No se puede entrar en una cultura diferente si no se entiende que al auto identificarse con la propia cultura el ser humano se relaciona con el mundo, con los otros y consigo mismo.

Por esa razón, la educación formal debería constituirse como formación auténticamente pertinente en los grupos étnicos. En ese plano, los programas de postgrado en educación deberán continuar capacitando de manera integral a los postgraduados de grupos étnicos para esa misión.

No es posible negar que la escuela es el lugar donde se construyen los vínculos sociales y donde debe construirse la democracia de la vida.

Por esa razón, nuestro trabajo pedagógico racionalmente orientado, ha intentado contribuir a la integración de estos grupos. Desde una perspectiva comprender sus estilos de vida distintos y distintivos, que constituyen como señala Pierre Bourdieu esquemas de percepción, pensamiento, apreciación y acción que producen prácticas, representaciones, opiniones, valores.

Desde una mirada complementaria, contribuir activamente a la ruptura con las representaciones inmediatas y familiares de la vida social.

"... veo más allá del conocimiento común".

(alumna maya, Chiapas)

Estas representaciones y nociones adheridas al conocimiento común, nos han llevado a dirigir las estrategias curriculares a su decodificación a través de proyectos de investigación desde su propia experiencia como docentes.

Su fundamento es que el aprendizaje a este nivel debería cohesionar micro experiencias específicas y pasadas e integrarlas a las nuevas pero, básicamente, a través de la incorporación de "nuevos métodos" para el estudio de la vida social y cultural orientados, fundamentalmente, al mundo de la educación.

Deben generar operaciones intelectuales que implican un saber práctico, “adaptarse a otras formas culturales”, en espacios culturales extraños, que determinan la forma que toman las interacciones y las representaciones que les presentan variados límites. Deben aprender a interactuar en otro mundo social, con otros cuyos intereses son disímiles y opuestos muchas veces a los propios, adquirir competencias técnicas y procedimientos eficaces para actuar allí.

Como ejemplo de los desafíos para adaptarse a otros estilos de vida, que obligan a una apropiación material y simbólica, puede señalarse que las comidas encarnan gustos diferentes y generan tensiones en los procesos de adaptación social y cultural.

“... me enfermé al llegar, no me adapté al tipo de comida, sentía que no era parte de mi dieta por lo artificial”.

“... mis compañeros no eran muy sociables, sólo nos saludamos, observaba que son muy individualistas”.

“... hablan demasiado y muy rápido en clases”.

Puede destacarse que las preferencias en la preparación de los alimentos, su sustancia y sus formas, muestran que el espacio de elecciones alimentarias, así como estilos de vestimenta, normas básicas de convivencia, como saludos y otras, se organizan de acuerdo a la misma estructura fundamental, son capitales culturales interactuando en otro espacio social, otro país, otra ciudad, otra universidad, otro espacio geográfico, otro clima.

“...me vine sin tiempo de conocer algo sobre este país, su clima y geografía”.

Podríamos afirmar con certeza que llegan a adquirir las competencias necesarias para interactuar con compañeros que no sólo son profesores de todos los niveles, sino que con psicólogos, sociólogos, enfermeras. Paulatinamente muestran lo que saben, perciben que sus compañeros los reconocen, en especial, en los espacios interactivos de las clases.

En otras palabras, llegan a ser reconocidos como socialmente competentes, dimensión importante si aceptamos la compleja urdimbre de sutilezas que deben desentrañar: horarios, formalidades, reglamentos, fotocopias, apuntes, redacción de exposiciones, reflexión permanente en grupos.

Son operaciones indispensables en la vida cotidiana del Magíster incorporadas a su rutina y que implican procedimientos reflexivos, que los llevan a entender las

pistas de la vida universitaria y a producir las reglas prácticas para actuar en forma correcta.

“... pedir la palabra”, “... esperar su turno para hablar”.

“... en cuanto a las materias, ahora les encuentro su sentido, me comprendo mejor a mí misma y a los otros”.

Este trabajo pedagógico así visualizado nos obligó a reconocer, como ha sido señalado, la existencia de capitales culturales distintivos y las complejas relaciones entre el capital cultural heredado y el adquirido. Poder lograr una adecuada comprensión de las relaciones entre los diferentes estados de capital cultural y sus modos de adquisición. Aspectos abordados en cursos obligatorios como Teoría Socio-antropológica Aplicada a la Educación, Currículo o Seminarios electivos: Escuela y Comunidad, Teoría de los Valores e Investigación Educativa desde dos paradigmas de base como ejes orientadores en la búsqueda del conocimiento.

“... comprendí mi realidad simbólica”.

Sin embargo, surge aún, y como un gran desafío, la legitimación de un proyecto de inclusión. La experiencia acumulada, ha producido nuevos conocimientos (reconocimiento de otros universos de significado) que deberían integrarse efectivamente a los ya vigentes en los programas, de forma que tenga sentido, para todos los estudiantes actuales y futuros, la importancia de la inclusión de culturas diferentes.

Legitimar estos procesos de integración, se hace indispensable. Por una parte, comprender que tienen elementos cognitivos (conocimientos), pero también valores, creencias, normas, formas y estilos de vida específicos, sin embargo hay que llevar esa comprensión a la acción, es decir, instalar e institucionalizar los procesos de inclusión.

Estos alumnos deben adquirir marcos de referencia pedagógicos complejos, totalidades simbólicas que deben integrar a un marco de referencia general, pero pertinente a sus culturas. Importa reconocer que la educación intercultural es parte de teorías mayores, pero es necesario evitar el riesgo de alejarse de las necesidades pragmáticas y reales que emanan de cosmovisiones diferentes.

En el caso de nuestros programas, se hace imprescindible perfeccionar estos procesos de inclusión por medio de mecanismos conceptuales integradores. Revertir tensiones probables al aplicar modelos de saber occidentales que invisibilizan sus saberes.

“... ¿por qué no hay referencia o aproximación a nuestras culturas a través de ejemplos y aproximaciones teóricas en las clases?”

Como sustento de un currículo que favorezca este proceso, se deberá profundizar en los significados de las identidades étnicas, como procesos de construcción de sentido según atributos culturales, y que implican una prioridad sobre otras fuentes de sentido (Castells, 1999). Será preciso destacar para la consecución efectiva de procesos de formación de estudiantes de minorías étnicas, que las identidades son fuentes de sentido para ellos, construidos durante un proceso de individualización, y que, interiorizadas, sustentan la construcción de sentido y sus autodefiniciones como actores sociales en sus comunidades.

“... pienso que la educación formal debe ser pertinente a nuestras comunidades”.

“... estimo que, como miembro de una comunidad indígena, soy responsable ante ella”.

Se observa a través de estas expresiones que se identifican simbólicamente con el objetivo de su acción como graduado de postgrado:

“... volver a mi comunidad y entregar mis aportes”.

De manera que, de acuerdo a lo ya planteado, han internalizado estos universos a través de procesos de socialización y los han reordenado en un sentido esencial para ellos, en un marco histórico-temporal entre tensiones, los principios de sus comunidades y el mundo global en red para, desde allí, construir sus proyectos vitales como profesionales comprometidos. Por consiguiente, desde sus propias visiones, “ser un ser humano es comprender... tanto lo que se está haciendo como por qué se está haciendo” (Giddens, 1991).

En síntesis, es fundamental reconocer que las identidades autónomas tienen un peso significativo en la sociedad contemporánea. Oponen su legado, creencias, sus universos significativos al culto “idolátrico” de las tecnologías, a la lógica de los mercados, al poder de los flujos. Los proyectos culturales construidos en torno a las identidades no se originan al interior de la sociedad red. Introducen una lógica social alternativa (Castells, Fin del Milenio Vol. III, pág. 385), ya que valoran formas de vida tradicionales, un gran respeto por la naturaleza y sus ciclos como formas de enfrentar el poder penetrante y dominante de las redes globales. Buscan marginarse y reconstruir el sentido apoyado en diferentes opciones valóricas (respeto a la naturaleza, a los ancianos). Como parte de estos procesos de cambio, reconstruyen

sus identidades desde el interior, “quiénes somos”, frente a los que “no son como nosotros”.

3. Tensiones ocultas: obstáculos a superar en la práctica curricular

1) Las representaciones, nociones pre-científicas que operan como marcos para “explicar” los procesos educativos. Representaciones del sentido común acerca de la escuela como espacio social y su configuración jerárquica, las relaciones profesor/alumno, en el marco del proceso enseñanza aprendizaje, constituyen obstáculos para el desarrollo de un rol profesional que tenga las competencias para analizar lo que es y debe ser un profesional.

La necesaria ruptura con estas representaciones constituye un punto de partida epistemológico, a nuestro juicio básico, en programas de postgrado. La ruptura con estas pre-nociones, abriría espacios para los cambios al interior de las instituciones educativas en las cuales los graduados de comunidades étnicas deberán reinsertarse.

2) Alumnos de postgrado de distintos orígenes disciplinarios, no todos profesores, sino que también otros profesionales vinculados al sistema educativo, como psicólogos, sociólogos, diseñadores, psicopedagogos, lingüistas. Heterogeneidad que perfila la constitución de grupos disímiles en sus intereses, desde el individualismo pragmático como instrumento de progreso personal, acceso a otros puestos de trabajo, hasta el genuino interés por el conocimiento y la acción educativa desinteresada.

3) Los modelos del saber legitimado, inscritos en la mayoría de las actividades curriculares, se enmarcan desde el saber occidental, lo que genera tensiones epistemológicas que limitan la comprensión de otros saberes, holísticamente articulados.

El riesgo de estos nudos obstáculos tensionales, es la tendencia a la descalificación de grupos “foráneos”, por una parte, e indiferencia teórica, por otra.

El escenario descrito refleja las tensiones que es necesario considerar en la práctica educativa para así apoyar una preparación rigurosa y pertinente, que procese el conocimiento realmente en interés del bien común.

Tiene crucial importancia que estos postgraduados se planteen preguntas serias que muestren un conocimiento profundo, por ejemplo, de las relaciones entre

democracia y escolaridad, teoría y práctica, currículo formal y oculto, todo ello en el marco de conocimientos éticos, sociales, políticos e históricos de la educación formal. Para ello, una estrategia de ruptura debería perfeccionar el fortalecimiento teórico e integrado en los programas en culturas, capitales culturales, diferencias, prácticas pedagógicas, estructuras institucionales, entre otros múltiples aspectos.

4. Enfrentando los desafíos

Perfeccionar los procesos estratégicos que apoyen, en la continuidad de la práctica curricular, una cabal comprensión de las relaciones complejas entre los diferentes estados del capital cultural de nuestros estudiantes y sus modos de adquirirlos. Esto, obliga a incluir como problemática la internalización de mundos socioculturales, comprendiendo los procesos socializadores primarios y el rol de sus otros significativos (padres, ancianos, sabios de las comunidades).

De esta forma, se cautelaría la integración de otros capitales culturales como apropiación de otros bienes también culturales, aspecto clave en el marco de los procesos de globalización y revolución científica tecnológica que cubren el planeta y que se sustentan, necesariamente, en el reconocimiento de la compleja relación capital cultural heredado y adquirido.

Es fundamental para un sistema formativo a nivel de postgrado, inserto en una universidad estatal y pluralista, asegurar que grupos minoritarios se apropien completamente del mayor número de aptitudes que constituyen la cultura escolar, en un momento histórico de alta complejidad de profundos cambios y riesgos a nivel planetario.

Encontrar el equilibrio entre identidades basadas en el reconocimiento al *OTRO* y sus diferencias y aquellas marcadas por el individualismo centrado en el interés personal.

Contextualizar el conocimiento educacional, valores y relaciones sociales dentro de las instituciones educativas, no sólo como asunto de métodos prácticos y concretos.

Evitar la comprensión de las prácticas pedagógicas sin su vinculación más amplia con dimensiones multidimensionales.

Resistir certezas a priori y respuestas dogmáticas. Para ello, tener la capacidad para captar la complejidad y tensiones entre lo pedagógico y lo sociocultural.

Influir y participar activamente sobre tópicos educativos.

Frente a modelos del saber legitimado, occidental, deberá cautelarse que las conexiones teóricas y experiencias en todas las actividades curriculares, obligatorias y electivas, sean universalistas, pero pertinentes, para evitar seguir invisibilizando el saber acumulado de otras culturas.

Permitir la comparación con otras cosmovisiones, avanzar hacia la configuración de una epistemología crítica, desde una perspectiva étnica.

Para ello, deberá consolidarse como política, a nivel de Magíster, la transversalización de estas cosmovisiones en el currículo.

En síntesis, potenciar el diálogo interpersonal e intergeneracional, internalizar la importancia de la alteridad en la historia de las sociedades humanas en el meollo de tensiones inevitables, conflictivas, pero también creadoras y en un marco que cubra lo universal, lo específico, la globalidad, pero también lo local.

Lo que importa es revertir la brecha entre sobredesarrollo tecnológico y subdesarrollo social que permite la existencia de seres humanos excluidos, discriminados o subvalorados. Por ello, importa formar personas activas, conscientes, que asuman su responsabilidad y solidaridad como especie. La acción social informada, legitimada, reflexiva, puede contribuir a generar cambios que impidan los quiebres y la fragmentación social.

La creciente expansión de la economía global en este siglo, el incremento del procesamiento de la información y las telecomunicaciones, los flujos de comunicación y redes financieras, son procesos selectivos que marginan a personas irrelevantes o devaluadas. Enfrentamos el riesgo de incrementar la generación de grupos excluidos; situación que aumenta la probabilidad de asumir posiciones fundamentalistas. La propia infraestructura de la vida cotidiana se ha complejizado; la energía, el agua, el calentamiento global, actos terroristas, delincuencia, generan altos niveles de vulnerabilidad social. Los ciudadanos, cada vez más lejos del poder, configuran sus proyectos de vida de formas individualistas y no ciudadanas, es decir, lejanos a la solidaridad social, más bien exclusivamente en base a su propia y personal experiencia.

De allí surge la significación profunda que tiene el potenciar una preparación que comprenda y valore las diferencias culturales. El derecho a acceder y vivir la diversidad cultural como factor crucial de integración entre los pueblos y fuente

de innovación. La cultura, el desarrollo cultural: como centro de toda civilización de toda sociedad, pilar del desarrollo social.

Aprender la democracia y la vida en sociedades en las cuales el riesgo constituye un sello de gran vulnerabilidad. Frente a ello, una educación que encare complejidades y desafíos, emerge como una gran utopía. 

5. Anexos

Proyectos de tesis

SERGIO CARIHUENTRO:

“Saberes mapuche, que debiera incorporar la educación formal en contexto interétnico e intercultural según sabios mapuche” (finalizado)

Recogió, a través de entrevistas a nivel profundo, la visión que sabios mapuches de su comunidad tenían del rol de la educación formal en cuanto a la incorporación de saberes y conocimientos mapuches, como mecanismos reforzadores de la identidad cultural y su desvalorización del saber indígena.

Propone un trabajo intensivo con la comunidad para rescatar saberes y vivencias significativas.

Desarrolla una propuesta para incorporar saberes mapuches que ayuden a generar mayores niveles de comprensión y diálogos en contextos interétnicos e interculturales.

MARÍA CLARISA DÍAZ COLIÑIR:

“Formas de relaciones interétnicas en el proceso educativo en escuelas urbanas en Temuco, IX Región de la Araucanía” (finalizado)

Después de un diagnóstico de la realidad escolar, con datos recabados de observaciones etnográficas y entrevistas en profundidad, la tesista diseñó un proyecto remedial para aplicar en escuelas de la región.

MARÍA ELENA BALLINAS MÉNDEZ:

“Significado cultural y pedagógico de las etnomatemáticas en el proceso escolar de alumnos y alumnas tseltales de 3er grado de educación primaria indígena”, Chiapas, México (en desarrollo)

Se intenta realizar un diagnóstico para identificar si los conocimientos a partir de la enseñanza etnomatemática (contar, localizar, medir, ordenar, clarificar e inferir) en lengua maya tseltal y en lengua castellana, son funcionales para la solución de problemas.

A partir de ese conocimiento recabado de ancianos y ancianas, de profesores de educación indígena, se diseñará una propuesta pedagógica para la integración de la etnomatemática en el aula escolar.

CECILIA YAUPE ANTIVIL:

“Mapuche kimun en el nivel de educación parvularia en la comuna de Tirúa” (en desarrollo)

Intenta profundizar en el sentido que los saberes mapuches tienen en las prácticas a nivel pre-escolar, para desde allí, diseñar y aplicar proyectos pedagógicos pertinentes.

Testimonios

“Hoy, que estoy a punto de terminar, me doy cuenta que ha valido la pena, el sacrificio, la entrega, los desvelos y sobre todo, lo que al principio no le encontraba sentido, hoy sustentan mi trabajo y sobre todo mi mundo lleno de significado, considero que todo buen investigador indígena, debe tener una base teórica sólida de autores diversos.

Este Programa de Magíster ha contribuido a que logre una actualización formativa a partir de una multidisciplinaredad compleja y de mi realidad y de mi mundo de significados, situación que, a futuro, permitirá realizar propuestas educativas que ayuden a promover el desarrollo de la democracia y la identidad de los pueblos indígenas de Chiapas”.

(becaria Chiapas, 2007).

Bibliografía

BOURDIEU, PIERRE (1979), *La distinción critique sociale du jugement*, Les Editors de Minuit.

BERGER Y LUCKMAN (1999), *La Construcción social de la realidad*, Amarrortu, Buenos Aires.

CASTELLS, MANUEL (2001), *La era de la información*. Economía, sociedad y cultura. Fin del milenio. Vol. III, Siglo XXI Editores.

DÍAZ-ROMERO, PAMELA (septiembre 2006), *Caminos para la inclusión en la educación superior*, Fundación EQUITAS.

GIDDENS, ANTHONY (1993), *Consecuencias de la modernidad*, Alianza Universidad.

GIROUX, HENRY (1997), *Pedagogy and the politics of hope*, Westview Press.