

FUNDACIÓN EQUITAS, CHILE

**FRACASO Y ÉXITOS DE UNA PROPUESTA EDUCATIVA INTERCULTURAL
CONCEBIDA Y APLICADA EN AMÉRICA LATINA**

POR: JORGE GASCHÉ SUESS

Ahora, 27 años después de haber empezado a reflexionar e investigar las condiciones de la enseñanza-aprendizaje en las escuelas indígenas de la Amazonía peruana y de haber propuesto un currículo para la formación magisterial indígena y otro para la escuela primaria intercultural y bilingüe amazónica, luego, para maestros y escuelas indígenas mexicanas y, finalmente, para estudiantes universitarios y escuelas indígenas brasileñas, podemos, mirando atrás, examinar desde una mayor distancia el camino recorrido y analizar, por un lado, los factores que, en un primer tiempo y en el Perú, no han dado los frutos esperados a la propuesta inicial y los que, por otro lado, , sí, en México y Brasil, han favorecido procesos formadores exitosos por haber desarrollado la creatividad indígena.

Expondremos en qué condiciones, con qué experiencias previas y con qué *a priori* e hipótesis empezamos nuestras investigaciones educativas en 1985, elaboramos la primera propuesta de formación magisterial, la que empezamos a aplicar en 1988, y explicaremos también la estrategia de formación de formadores de formadores que diseñamos en esa época inicial. Trazaremos luego el proceso que condujo al abandono paulatino de esta estrategia y, con ello, al abandono de los procesos pedagógicos que apuntaban a la liberación de la creatividad del maestro indígena y la vuelta a lo “recetarios”.

Los procesos formativos de maestros indígenas en México empezaron en Chiapas el 1995, donde las condiciones sociales y políticas de la educación después del surgimiento del movimiento zapatista habían cambiado bruscamente y eran muy diferentes del contexto

educativo peruano en el cual habíamos trabajado anteriormente. ¿Por qué la propuesta aceptada e implementada en Chiapas (UNEM) tenía luego aceptación también en cinco Estados mexicanos más (Oaxaca, Puebla, Michoacán, Yucatán)? donde no ha habido movimiento zapatista, eso será una pregunta que será importante contestar, pues no podíamos contar con las motivaciones políticas que animaban a los maestros chiapanecos. Las causas de la posibilidad de esta ampliación del rayo de acción de nuestra propuesta a nuevos Estados mexicanos nos han aclarado – *a posteriori* – lo que ya intuitivamente habíamos comprendido en el Perú (por los resultados negativos), pero lo que recién nos fue confirmado positivamente en México: ninguna innovación educativa en la sociedad bosquesina (indígena, rural) se vuelve *real* si los maestros no tienen una conciencia clara de su *ambivalencia* socio-cultural entre los valores socio-culturales dominantes y los valores socio-culturales indígenas, dominados, censurados, oprimidos. Esta conciencia, recién, les permite ubicarse claramente o sea del lado de los dominantes (como agentes “civilizatorios”), o sea del lado de los dominados – los indígenas, afirmando y transmitiendo sus valores “propios”, incluyéndolos en su pedagogía escolar (lo que es el objetivo fundamental de nuestra propuesta educativo intercultural). Las más recientes experiencias con maestros indígenas brasileños no han hecho sino confirmar lo que la experiencia mexicana nos había enseñado: la innovación sólo puede surgir de un grupo minoritario de maestros motivados, ya que la mayoría de los maestros indígenas han escogido su carrera más por interés por el sueldo que por interés pedagógico y político. Formar una nueva generación de comuneros siempre implica una visión política de la sociedad para la cual formamos los futuros adultos. El maestro indígena deberá responder a la pregunta: ¿Esta sociedad futura, que yo contribuyo a formar, debe orientarse en “nuestros” valores sociales indígenas o ser dominada por los valores sociales dominantes que afectan nuestro bienestar y nuestro estándar de vida, que, aunque de consumo material modesto, es la razón de nuestra felicidad?