

## Éxitos y fracasos de una propuesta educativa basada sobre el “Método Inductivo Intercultural” e implementada en el Perú, México y el Brasil

JORGE GASCHÉ SUESS\*

Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP), Perú

### Resumen

El presente artículo recoge la experiencia de 27 años de trabajo y reflexiona sobre las condiciones de enseñanza-aprendizaje en las escuelas indígenas de la amazonia peruana. Asimismo, propone un currículo alternativo para la formación de maestros a nivel superior y para las escuelas primarias interculturales bilingües de la amazonia. La lectura retrospectiva de los procesos educativos interculturales realizados en México y Brasil ayuda a comprender los factores que han incidido de manera negativa en la experiencia peruana<sup>1</sup>.

**Palabras clave:** método inductivo, interculturalidad, maestros indígenas

### Successes and failures of an educational proposal based on the “Intercultural Inductive Method” and implemented in Peru, Mexico and Brazil

### Abstract

*This article describes the experiences of 27 years of work and reflects on the conditions of teaching and learning in indigenous schools of the Peruvian Amazon. It also proposes an alternative curriculum for higher level teacher training and for intercultural bilingual primary schools of the Amazon. The retrospective reading of intercultural educational processes conducted in Mexico and Brazil help to understand the factors that have negatively impacted the Peruvian experience.*

**Key words:** inductive method, interculturality, indigenous teachers

---

\*Antropólogo y lingüista. Ha sido investigador del Équipe de Recherche en Ethnologie Amérindienne - Centre National de la Recherche Scientifique (EREA-CNRS), Centre André-Georges Haudricourt, Villejuif (Francia). Actualmente investigador del programa Sociodiversidad del Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP), Iquitos, Perú. Dirección postal: Casilla postal 657, Iquitos, Perú. Correo electrónico: jorge.gasche@gmail.com

Este artículo contó con el apoyo de Fundación Equitas y del Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural (Rimisp), en el marco del taller internacional “Territorios indígenas y educación superior en América Latina: Avances y Desafíos”, realizado en Quito, Ecuador, en junio de 2012.

1 Se debe mencionar el importante aporte de los docentes universitarios en México y Brasil. En México, María Bertely (CIESAS-DF), Rossana Podestá (UPN-Puebla), Érica González (CIESAS-Oaxaca) y Uli Keyser (UPN-Michoacán). En Brasil, Maxim Repetto (UFRR), Marcia Spyer (UFMG) y Jucimar Dos Santos (UNEB).

---

Ahora, 27 años después de haber empezado a reflexionar sobre e investigar las condiciones de la enseñanza-aprendizaje en las escuelas indígenas de la Amazonía peruana y de haber propuesto un currículo alternativo para la formación magisterial indígena (es decir: para el nivel de educación superior) 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, ya que en ellos se logró desarrollar la creatividad indígena. En México, gracias a la iniciativa de un grupo de maestros comunitarios chiapanecos de la Unión de Maestros para la Nueva Educación de México (UNEM) e independientes, y por la comprensión y compromiso de docentes universitarias mexicanas entre las que se encuentran María Bertely (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social - CIESAS DF), Rossana Podestá (Universidad Pedagógica Nacional - UPN Puebla), Érica González (CIESAS Oaxaca), Uli Keyser –UPN– Michoacán. En Brasil, gracias a la colaboración de Maxim Repetto (Universidade Federal de Roraima - UFRR), Marcia Spyer (Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG) y Jucimar Dos Santos (Universidade Nacional do Estado de Bahia - UNEB).

Expondremos aquí en qué condiciones, con qué experiencias previas y con qué hipótesis empezamos nuestras investigaciones educativas en el año 1985, de la que resultó la primera propuesta de formación magisterial que se comenzó a aplicar en el año 1988. Además, explicaremos la estrategia de formación de educadores que diseñamos en esa época. 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 las prescripciones y los “recetarios”.

En la Amazonía peruana, los estudiantes que recibimos a partir de 1988 en el programa de Formación de Maestros Especializados en Educación Intercultural Bilingüe de la Amazonía Peruana –FORMABIAP– en Iquitos, eran en su mayoría egresados de colegios secundarios rurales o urbanos, donde habían recibido una educación “civilizadora” que despreciaba e ig-

noraba los valores socio-culturales indígenas, por lo que habían interiorizado el juicio negativo dominante de “atraso, subdesarrollo y lastra para progreso” que pesaba sobre sus pueblos. Los dirigentes de la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana –AIDSESP– la confederación nacional indígena amazónica, lograron del Estado la coejecución del programa junto con el Instituto Superior Pedagógico de Loreto y tuvieron la intención política de revalorar la sociedad y cultura indígena, como respuesta a la pérdida socio-cultural causada por el sistema escolar instaurado por el Instituto Lingüístico de Verano - ILV. No obstante, la gran mayoría de los estudiantes no postularon al programa por este tipo de motivación política, sino por tener en el futuro acceso a un sueldo mensual, y en lo inmediato, beneficiarse de una beca de estudios. Hacerles descubrir y asumir sus propios saberes, saber-hacer y valores exigiría un lento proceso de investigación, análisis, interpretación y evaluación.

En contraste, los procesos formativos de maestros indígenas en México empezaron en Chiapas en el año 1997, donde las condiciones sociales y políticas de la educación, después del surgimiento del movimiento zapatista en 1994 habían cambiado bruscamente y eran muy diferentes al contexto educativo peruano, en el cual habíamos trabajado previamente. El movimiento zapatista había creado en las comunidades mayas de Chiapas una conciencia de dignidad, la exigencia de respeto de sus valores y de justicia social de las que eran impregnados los estudiantes al magisterio. Las mentes y expectativas de los jóvenes estaban ya preparadas para recibir nuestra propuesta educativa de revaloración e inclusión de los saberes y el saber-hacer indígena.

Pero ¿por qué la propuesta aceptada e implementada en Chiapas (UNEM) tendría luego aceptación también en cuatro Estados mexicanos más: Oaxaca, Puebla, Michoacán, Yucatán, donde no existió un movimiento zapatista? Es una pregunta importante, dado que no podíamos contar con las motivaciones políticas que animaban a los maestros chiapanecos. Las causas de la posibilidad de esta ampliación del radio 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): ninguna innovación educativa en la sociedad bosquesina<sup>2</sup> indígena y rural, se vuelve real si los maestros no tienen una conciencia

---

2 Con este término me refiero a la sociedad amazónica rural que abarca tanto los pueblos indígenas como las comunidades mestizas, ribereñas, caboclas (o como se las quiera llamar), exceptuando a los colonos de reciente inmigración.

clara de su ambivalencia sociocultural entre los valores dominantes y los valores indígenas: dominados, censurados y oprimidos. A partir de esta conciencia pueden ubicarse claramente del lado de los dominantes (como agentes civilizadores) o del lado de los dominados, los indígenas, afirmando y transmitiendo sus valores propios e incluyéndolos en su pedagogía escolar, lo que forma parte del objetivo fundamental de nuestra propuesta educativa intercultural.

Cuando empezamos, en el año 1985 en Iquitos, la investigación, elaboración e implementación del FORMABIAP, no partimos del análisis y reconocimiento de la ambivalencia. Habíamos expresado claramente en el documento fundador (Gasché, Trapnell y Rengifo, 1987) la relación de dominación política, económica e ideológica entre la sociedad nacional y los pueblos indígenas, pero no habíamos diagnosticado cómo, en las prácticas diarias, esta relación se expresaba en conductas contradictorias personales, tanto de los estudiantes indígenas como de los docentes no indígenas, a las que nos referimos ahora con el término de ambivalencia. Recién el texto de Gasché de 2000 (publicado en 2008a) puso en evidencia estas conductas y esta noción.

¿Por qué en los años 1985 y 1988, durante la elaboración de la primera versión del currículo del FORMABIAP, no nos quedó clara esta ambivalencia subjetiva personal de todos los actores implicados en un proyecto educativo intercultural?

Por un lado, como intelectual europeo de los años 70 y 80, tenía una visión algo idealizada y demasiado generalizada de la conciencia política de los intelectuales latinoamericanos y de sus compromisos sociales. Es cierto que encontré entre ellos a mis más cercanos colaboradores con los que empezamos a preparar el FORMABIAP, ya que manifestaban un serio y activo compromiso con el futuro de los pueblos indígenas. Pero, como todos los intelectuales de izquierda de esa época, teníamos una visión por demás objetivista de la dominación y explotación. Nosotros mismos, como sujetos, por nuestras rutinas de pensamiento, afecto y conductas estábamos realizando y reiterando en la vida diaria esta dominación. Nuestros alumnos, también como sujetos, tenían de su lado las rutinas de conducta y el lenguaje perfectamente adaptados a nuestro trato. Esto lo descubrí a través de la práctica pedagógica diaria en contacto con los alumnos de seis pueblos indígenas en el programa y observando las conductas de ellos y las de mis colegas. Sin embargo, no logré hacerlo comprender, ni menos

aceptar, a mis colegas y colaboradores, pues la transmisión de mis escritos analíticos e interpretativos, a distancia del funcionamiento del programa y a través de nosotros sólo despertaba enojo, protestas y no reconocimiento de los problemas que allí se enunciaban. Consecuentemente, la dirección indígena y no indígena del programa, prohibió a los docentes y alumnos acceder a estas reflexiones y más aún de debatirlas.

Por otra parte, la dominación que pesaba sobre los pueblos indígenas estaba reconocida entre los intelectuales latinoamericanos de los años 70 y 80 (Rodríguez, Masferrer y Vargas, 1983). Pero esta dominación, como nos dimos cuenta, se diagnosticó sólo a nivel objetivo de las relaciones sociales entre sociedad nacional y sociedad indígena. No se había comprendido en toda su extensión y significación la realidad subjetiva, que reside en la persona del maestro indígena mismo, de sus alumnos y tampoco en los formadores de los maestros.

En aquella época, no comprendíamos aún la lógica subjetiva personal del actor social que es el maestro (y de todos los otros actores educativos): sus motivaciones ambivalentes, atraídas, por un lado, por el espejismo urbano, civilizador y devaluador de lo indígena, y por otro lado, atadas afectivamente a su medio familiar comunal, cercano de la naturaleza y con valores sociales que inspiraban la vida feliz de la niñez y la juventud en el seno de la comunidad.

A mediados de los años 80, la noción de educación intercultural bilingüe empezó a sustituir a la de educación bilingüe, con la que se refería desde los años 50 a la educación indígena amazónica promovida en el Perú y en otros países latinoamericanos por el ILV. Los que comenzaron a pensar en este nuevo tema eran educadores comprometidos que querían responder a las exigencias de los dirigentes de las nuevas organizaciones políticas indígenas (federaciones), pero que no tenían una experiencia vivencial de lo que era una cultura indígena y sólo manejaban una noción genérica y algo abstracta de cultura.

Los antropólogos amazonistas, mayoritariamente provenientes del Norte, que tenían esta experiencia vivencial en el medio indígena, no estaban interesados en la temática educativa, a pesar de que muchos habían constatado las consecuencias, a menudo fatales, de la educación misionera o estatales sobre las culturas indígenas. Su visión era orientada de preferencia hacia el pasado perdido, cambiado y lamentado, por tanto, no podían o no querían

imaginar una alternativa educativa al modelo dominante, civilizador, que censuraba y reprimía los valores socioculturales autóctonos. Había que rescatar para la ciencia todo lo que se podía aún aprender e investigar en las culturas indígenas, pero sin tener la conciencia de que este rescate podría ser también significativo para el futuro de los pueblos. No podían concebir que en el contexto social nacional de entonces la educación pudiera tener una función revalidadora y reafirmadora de la propia sociedad y cultura. Al menos, no pensaban tener alguna responsabilidad profesional en el campo educativo frente al futuro de los pueblos indígenas.

En ese escenario, el año 1988 se dio inicio al programa con un especialista awajún en agropecuaria, quien fue formado por los jesuitas y que asumió el cargo de codirector del programa, una antropóloga peruana con formación en pedagogía, un pedagogo loretano de larga experiencia rural bajo la modalidad práctica de la educación civilizadora y represora de la lengua indígena, según el modelo oficial, y quien escribe este texto, formado en antropología. El resto de los profesionales no contaba con experiencia vivencial en comunidades indígenas.

Revalorar la sociedad y cultura indígena implicaba formular el conocimiento y la comprensión antropológica en un lenguaje accesible para personas indígenas que a menudo hablaban un castellano dialectal y deficiente, con el propósito de liberar los elementos sociales y culturales indígenas del juicio negativo que el lenguaje castellano mestizo reproducía cada vez que alguien se expresaba en él sobre los indígenas.

A este fin, el documento curricular de base contenía un marco teórico interpretativo genérico de las sociedades y culturas indígenas, que utilizaba términos neutros que permitían nombrar, describir y analizar las propiedades socioculturales indígenas y comparar sin prejuicio los elementos socioculturales indígenas con los de la sociedad nacional y evaluar su respectiva validez. De esta manera, se logró hablar tanto de la desnudez de las mujeres de los pueblos Huitoto y Bora, de la antropofagia, de la reducción de cabezas y del papel de la guerra, y al mismo tiempo, descubrir con los alumnos los principios físicos de la palanca, del pistón, de la curva balística, entre otros, que están implícitos en las técnicas indígenas. Esto permitió crear un puente revalorador entre el conocimiento indígena y el científico occidental. Lo mismo fue posible en la evaluación positiva de los sistemas hortícolas indígenas, adaptados a las limitaciones tróficas de los medios edafológicos y sostenibles a largo plazo. La articulación entre conocimiento y comprensión indígena y el conocimiento y la comprensión

científicos, por cierto, se transformó en el eje fundamental de la formación magisterial que revaloriza la sociedad y cultura indígenas.

Es evidente que este examen y reapropiación de la sociedad y cultura indígenas ocupaba un tiempo importante del trabajo con los alumnos, en su mayoría egresados de un colegio secundario y que han pasado una gran parte de su juventud fuera de su comunidad, en una ciudad distrital o en una capital donde habían interiorizado toda la negatividad de las opiniones urbanas respecto a los indígenas.

Sin esta dedicación a la evaluación sociocultural positiva era inútil esperar del futuro maestro la apreciación positiva de sí mismo, como miembro de un pueblo indígena y hablante de una lengua indígena, y así lograr la liberación de su creatividad para el diseño de un nuevo plan de enseñanza en las comunidades, que abarcara los contenidos socioculturales indígenas. Y es a este respecto que, en la evolución del programa, los pedagogos no se habían vuelto conscientes de su propio papel dominante y etnosuficiente y estaban convencidos que la eficiencia del maestro y que la mejora en la educación escolar indígena dependían de las recetas pedagógicas que se aplicaban. No se contemplaba cuán etnosuficiente y occidental era la psicología del niño, de la cual se derivaban las recetas del constructivismo, que vino con la moda en los ministerios de educación latinoamericanos de esa época, y que estos pedagogos se esforzaban en implementar a los futuros maestros indígenas.

Ha sido sorprendente encontrar en México y Brasil educadores profesionales mucho más críticos frente a los principios etnosuficientes de la pedagogía que se enseñaba en las instituciones académicas, y de verlos dispuestos y motivados a cuestionar y plantear alternativas, entre otras razones, por haber tenido mayor experiencia de convivencia con comunidades indígenas y haber sido marcados por los éxitos del movimiento zapatista. La familiaridad más íntima con la vida indígena les dio mayor confianza en las capacidades y la creatividad indígenas, y de algún modo, relativizó el poder de la pedagogía occidental de la que ellos eran representantes y la que daba a los pedagogos peruanos un estatus social dominante al que no querían renunciar.

Desde el inicio en el año 1988, el programa peruano con el objetivo de revalorar la sociedad y cultura indígenas estaba confrontado con el problema de la formación de los formadores: personal profesional, con la experiencia vivencial requerida en comunidades indígenas, disponibles y dispuestas a trabajar en la región selvática de Iquitos. En la búsqueda de tales profesio-

nales peruanos encontramos las limitaciones más importantes. La antropología peruana amazonista, con pocos investigadores, se había dedicado casi exclusivamente a estudios históricos y a las relaciones políticas, y sobre todo, económicas, entre los pueblos indígenas y la sociedad nacional, apoyando desde el año 1980 los procesos organizativos de las federaciones indígenas amazónicas en el marco de AIDSESEP, como instrumentos de la defensa de los derechos de los pueblos autóctonos ante un Estado colonizador, usurpador de sus territorios y extractor de sus recursos naturales.

En cambio, la investigación de las características y propiedades de los pueblos indígenas o etnias ha sido una labor desarrollada mayormente por antropólogos extranjeros de países europeos y norteamericanos, y sus resultados, publicados en inglés, francés o alemán, no han llegado al conocimiento de las élites peruanas. Aún más, los trabajos extranjeros traducidos no han contribuido a una mejor comprensión de la situación social, política, cultural y económica en el medio de los intelectuales y políticos peruanos, porque respondían a intereses teóricos planteados en las facultades de ciencias sociales de las universidades del norte. Desde luego, se situaban dentro de las tradiciones académicas de una antropología vinculada, por un lado, a los intereses coloniales de estos países y los procesos de superación de colonialismo, y por otro, a una visión humanista que pretendía revelar valores y hechos universales, aunque de formas culturales diversas, en lenguajes a menudo sometidos a modas intelectuales.

Tratamos de remediar la falta de experiencia vivencial en comunidades indígenas y de conocimiento sociocultural de los profesionales contratados de las diferentes disciplinas con dos métodos: el primero consistía en convivir con los estudiantes indígenas por tres meses, dos veces al año, para una inmersión en la vida diaria indígena. El segundo, consistía en asistir durante los primeros años a nuestros cursos de Sociedad, Naturaleza y Lengua en los que demostramos el método inductivo intercultural<sup>3</sup> (como más tarde lo llamamos), ideado para articular los conocimientos y valores socio-culturales indígenas con los conceptos científicos occidentales. A la

---

3 Según Silva (2012), "El Método Inductivo Intercultural (MII) busca explicitar lo que ya se encuentra implícito en las actividades cotidianas de las comunidades, en todas las dimensiones del territorio; apunta a expresar el quehacer cotidiano, aquello que ya se conoce y se practica muchas veces de manera automática. La metodología comienza listando las principales actividades tradicionales de la comunidad, ejercicio que se apoya en el conocimiento de los más ancianos. Las actividades seleccionadas son organizadas y descritas con detalle (por ejemplo, se separan las actividades de hombres y mujeres, de adultos y niños, etc.). Así, el MII puede contribuir a profundizar la comprensión del territorio y de la cultura durante el proceso formativo de los estudiantes, a partir de los conocimientos tradicionales" (p.86).

pedagoga, que también tenía formación de antropóloga y era codirectora del programa, le correspondía demostrar esta articulación en el campo educativo y pedagógico, para así formar a docentes en educación, en el significado práctico que dábamos a la noción de interculturalidad. Durante los primeros diez años, nuestro objetivo fue formar docentes interculturales familiarizados con el método.

Sin embargo, surgió un antagonismo entre los científicos sociales y los pedagogos a raíz de una propuesta de la dirección de aumentar los sueldos a los docentes más avanzados en el conocimiento sociocultural indígena. La evaluación correspondiente reveló que los pedagogos estaban menos avanzados, y por tanto, no se beneficiaban del aumento. La directora (antropóloga y pedagoga), responsable de la formación de los docentes en educación intercultural apoyó a los pedagogos, argumentando que se trataba de un programa de educación y no de formación de antropólogos. El resultado fue la apertura del programa a más docentes pedagogos (sin conocimiento del método inductivo intercultural y del objetivo de la revaloración en el contexto de la dominación), se redujeron las horas del curso en Sociedad, se aumentó las de Educación (introduciendo el constructivismo entonces de moda), dejando de lado el peso de la ideología dominante en los planteamientos pedagógicos resultantes de una visión psicológica individualista.

El proceso político de revaloración social y cultural fue afectado y el programa perdió un capital profesional importante, resultado de diez años de formación y experiencia docente, y debido a este hecho surgían situaciones contradictorias. El proceso de enseñanza aprendizaje implementado partía de las actividades sociales, de la participación de la escuela en el quehacer cotidiano y de la explicitación de los conocimientos indígenas implícitos en las actividades, para llegar a la articulación de estos conocimientos indígenas con los conceptos científicos. La participación de los niños en las actividades de la comunidad como factor de motivación era central (lo que claramente se confirmó en las escuelas mexicanas).

Sin embargo, en vez de insistir y practicar con los estudiantes al magisterio este nuevo método de motivación, los pedagogos, bajo la orientación de la dirección, comenzaron a dibujar planchas con animales, aves y otras cosas que debían servir a los maestros de temas motivadores. El método dinámico fue reemplazado con la implementación de una pedagogía a partir de un objeto estático. Inclusive una versión ulterior de currículo de primaria elaborada por los docentes del programa contenía toda una ter-

minología psicológica, abstracta, inspirada en el constructivismo carente de articulación con las nociones de persona y su desarrollo en las sociedades indígenas. Era el regreso a una imposición conceptual desde la sociedad dominante, que se justificaba con la necesidad de garantizar la eficiencia del maestro, sin considerar que éste estaba confrontado con un tipo de sociedad y de valores sociales distintos al del maestro nacional y urbano.

La falta de confianza de los directivos del programa en la creatividad indígena y la sobreestimación de las fórmulas pedagógicas occidentales los llevaron en conjunto con los pedagogos a realizar un simple listado de competencias, capacidades y actitudes por alcanzar según los ciclos escolares. Estos se ordenaban a través de cuadros de contenidos según un número predeterminado y limitado de actividades. De esa manera se dejó de lado la posibilidad de fomentar un currículo que fue inicialmente elaborado para dar plena libertad a la creatividad del maestro en las elecciones de los contenidos, en su participación en las actividades sociales, de acuerdo al calendario indígena, y que le entregaba los instrumentos conceptuales para explicitar y articular los conocimientos implícitos con los conocimientos y principios científicos. Estos listados y cuadros tampoco iban acompañados de orientaciones metodológicas inductivas interculturales, en cuanto a la explicitación de los conocimientos indígenas y de su articulación con los conocimientos y la comprensión científicos<sup>4</sup>.

¿Era eso por falta de confianza en la creatividad indígena o, simplemente, la afirmación de la superioridad profesional del pedagogo sobre al alumno indígena ignorante? Es muy ilustrativo comparar el Programa curricular del FORMABIAP del año 1998 (AIDSESEP, ISPL 1998) con el Modelo Curricular de EIB producido por los maestros maya de la UNEM de Chiapas (UNEM 2009), quienes junto a sus asesores habían comprendido perfectamente el valor político revalorizador de nuestra propuesta y de nuestro método.

Durante el proceso de implementación del Programa entre 1988 y 1997, los pedagogos se sentían cuestionados por su saber profesional que correspondía al manejo pedagógico de la sociedad dominante, y no reconocían su rol dominante en la orientación pedagógica. Por su parte, la directora, que tenía doble formación, tampoco tenía esta conciencia. Personalmente, no diagnosticué con suficiente claridad esta falta de auto-conciencia dominante (influenciado por la visión algo idealista de la conciencia política de

---

4 Un análisis crítico más detallado de la evolución negativa del FORMABIAP y del abandono de sus principios fundadores se encuentra en GASCHÉ 2002.

los intelectuales latinoamericanos), y mis ensayos críticos no fueron recibidos. Finalmente, no logramos fomentar los debates en equipo que nos hubieran permitido tomar esta conciencia autocrítica, que ha sido decisiva en el desarrollo de los programas de formación en México y Brasil.

Otra tendencia del programa, que nos revela la falta de conciencia política respecto a los aspectos interiorizados de la dominación, de parte de la dirección indígena y no indígena, fue el no reconocimiento de los procesos personales lentos en la evolución de la conciencia de los alumnos: desde el inicio de los años 90 la disposición fue masificar el impacto educativo del programa, a través de la implementación de cursos vacacionales de capacitación y profesionalización de docentes en ejercicio, impartidos por nuevos docentes que carecían de conocimiento y experiencia en la aplicación del método inductivo intercultural.

En este aspecto, los responsables profesionales y docentes de los equipos mexicanos y brasileños han sido muy rápidos en comprender que su propuesta de formación magisterial sólo podía ser dirigida a estudiantes políticamente motivados por la revaloración sociocultural. Más aún, en México se han resistido a una oferta de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de generalizar la aplicación de la propuesta a nivel nacional y oficial.

En nuestra opinión, la innovación y mejora educativas a través de la revaloración sociocultural por medio del mencionado método deben proceder desde abajo hacia arriba y no al revés, de acuerdo a lo esperado por los directivos peruanos. Un cambio cualitativo en la educación no se da por nuevas recetas y conceptos técnico-pedagógicos, como lo dijimos en un escrito del año 2009 (Gasché, 2009b), sino por la liberación de la creatividad sociocultural del maestro (formado en las escuelas e instituciones de la dominación) y por su capacidad de articular los saberes y el saber-hacer propio de su pueblo con los de la ciencia y del país.

Esta clase de liberación ya se había dado en el Estado de Chiapas gracias al movimiento zapatista. Después de haber estallado la protesta zapatista en el año 1994, una de las primeras decisiones de las comunidades zapatistas ha sido la de botar de las comunidades a todos los maestros oficiales por no respetar la cultura y los valores locales, por ser incumplidores, a menudo alcohólicos y no querer enseñar en la lengua indígena. Estas comunidades escogían luego a jóvenes que estaban dispuestos a formarse como maestros, pero para cuya formación ellos mismos iban a escoger

sus educadores, quienes debían responder a los criterios políticos y socio-culturales zapatistas: respetar y revalorar su sociedad, cultura y lengua, y además, trabajar en común acuerdo con las decisiones de las comunidades tomadas en sus asambleas. “Mandar obedeciendo” era la regla de conducta zapatista fundamental y eso significaba también “enseñar obedeciendo a las decisiones de la comunidad”.

Un grupo de jóvenes elegidos para ser maestros comunitarios reunidos en la Unión de Maestros para una Nueva Educación de México (UNEM) se dirigió al CIESAS de San Cristóbal de Las Casas, diciendo: “Tantos años ustedes han estudiado nuestras comunidades, ahora necesitamos su apoyo para formar una nueva generación de maestros: maestros comunitarios.” El CIESAS aceptó el reto e inició unos cursos improvisados para formar maestros, aunque esta institución no tenía ni la tarea ni la experiencia en este campo. Sus investigadores, sin embargo, habían comprendido lo que estaba políticamente en juego para el futuro de los pueblos indígenas, y vieron en este pedido, la posibilidad de una respuesta recíproca, por lo que habían recibido de las comunidades. Estaban buscando cómo satisfacer las expectativas de las comunidades de formar maestros capaces de revalorar su sociedad, cultura y lengua.

En el año 1997, dicté una conferencia en la Universidad Pedagógica Nacional de Oaxaca sobre la propuesta curricular elaborada en Iquitos en el marco de AIDSESEP y el ISPL. Al finalizar la presentación se me acercaron dos estudiantes de la UNEM y me manifestaron que esta propuesta correspondía a lo que buscaban. A continuación, se coordinaron con el CIESAS de Chiapas para que yo pudiera trabajar con los maestros de la UNEM. Esta fue la partida a una fructífera cooperación basada en una motivación política y pedagógica común que facilitó en gran medida la intercomprensión entre el grupo de los indígenas maya de Chiapas y el antropólogo y educador amazonista del Perú (Gasché, 2009c).

En una etapa ulterior, y gracias al apoyo financiero de la cooperación técnica internacional, pudieron venir a Chiapas dos otras ex-docentes del área de antropología del FORMABIAP, Jéssica Martínez (2008) y Carmen Gállegos (2008), quienes ayudaron a explicar, fundamentar e implementar el currículo intercultural de primaria elaborado en Iquitos, con el objetivo de revalorizar e incluir los conocimientos indígenas (Gasché 2009a). Este equipo, en conjunto con la UNEM elaboró tres juegos de tarjetas de autoaprendizaje en castellano, tsotsil, tzeltal y ch’ol, gracias al fondo del premio Bartolomé de Las Casas, que el ganador, el profesor León-Portilla,

de la UNAM, puso a disposición de un proyecto educativo indígena. El proyecto de la UNEM ganó el concurso y los maestros chiapanecos fueron los autores de los materiales anunciados, ya que ellos tenían la motivación política de hacer valer sus capacidades y saberes. Los asesores, por su parte, tenían claro el método de hacerles descubrir sus capacidades a través de tareas progresivas, para enfrentar los prejuicios negativos producidos por la dominación y desarrollar su creatividad, tanto en la investigación y reaprendizaje de su sociedad y cultura, como en el diseño pedagógico y artístico de las tarjetas.

A continuación de la experiencia de la UNEM en Chiapas, estudiantes del magisterio en sucursales de la UPN en los Estados de Chiapas, Oaxaca, Puebla, Michoacán y Yucatán se motivaron a realizar un diplomado que implementaba el método inductivo intercultural a través de la investigación, el diseño, la elaboración y validación de tarjetas de autoaprendizaje en sus comunidades. El interés surge debido a que los formadores tenían claro que el reconocimiento de la ambivalencia personal en el contexto de la dominación sociocultural era la condición *sine qua non* para la toma de posición del maestro en favor de la sociedad y cultura de su pueblo. Asimismo, es clave para la liberación de la creatividad y el desarrollo de la capacidad de establecer un nuevo tipo de relaciones sociales entre la escuela y la comunidad, basadas en el interaprendizaje y la participación activa en actividades comunes, y que la participación en el diplomado debía ser voluntaria, sin constreñimiento alguno.

En este proceso de toma de conciencia de la ambivalencia personal les ayudó la lectura, la reflexión y el comentario del artículo de mi autoría publicado el año 2008, que comienza exponiendo este aspecto básico de la educación intercultural y de la revaloración sociocultural. Es importante destacar además que parte del proceso iniciado en las sucursales estatales de la UPN ha sido llevado adelante por los mismos maestros indígenas chiapanecos de la UNEM, que se habían formado con nosotros, de manera que se desarrolló un proceso de interaprendizaje entre indígenas de diferentes Estados. En Brasil, los formadores universitarios han procedido de manera semejante, a partir del reconocimiento de la ambivalencia personal y la motivación personal, con igual éxito en la liberación de la creatividad de los estudiantes.

Me permito concluir este trabajo con una nota optimista y positiva, la que se apoya sobre los materiales pedagógicos producidos por estos estudiantes y que han suscitado la admiración hasta de los técnicos en pedagogía.

Un ejemplo es el manual de educación civil indígena, elaborado por los maestros de la UNEM e independientes de México (bajo la orientación de María Bertely y con mi asesoría) y que tiene el título *Los hombres y las mujeres del maíz*. Este texto fue tan apreciado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), que decidió publicarlo en 32.500 ejemplares para distribuirlo a todos los colegios del país. Por otro lado, María Bertely (2011) coordinó y editó en el CIESAS un volumen sobre las experiencias de los diplomados interculturales en las sedes de la UPN en cuatro Estados mexicanos.

El nuevo planteamiento curricular desarrollado con el método inductivo intercultural en cada Estado ha propiciado que los maestros den testimonio de sus vivencias y sufrimientos, y que además reconozcan un mayor grado de seguridad y satisfacción en sus actividades como maestros y una mayor felicidad en la convivencia y colaboración con los comuneros de sus pueblos. Esto también ha permitido que los maestros reconozcan y acepten su ambivalencia sociocultural, lo que les ha ayudado a liberar su creatividad pedagógica. Estos hechos concretos deben convencernos más de la validez de esta propuesta, por sobre cualquier argucia teórica académica, ya que nuestro planteamiento teórico ha sido confirmado por la experimentación práctica. 📖

---

## Referencias

- AIDSESP, ISPL y FORMABIAP. (1998). *Programa curricular diversificado de educación primaria intercultural bilingüe para los pueblos indígenas amazónicos*. Iquitos: ISPL, AIDSESP y FORMABIAP.
- BERTELY, M. y GASCHÉ, J. (Coord.).(2011). *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. México: CIESAS-REDIIN y UPN.
- GALLEGOS, C. (2008). El currículo de primaria basado en actividades como instrumento de mediación entre la cultura local y global: Una experiencia educativa en la Amazonía Peruana. En Bertely, M., Gasché, J. y Podestá, R. (Eds.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 221-253). Quito: AbyaYala.
- GASCHÉ, J., TRAPNELL, L. y RENGIFO, M. (1987). *El currículo alternativo para la formación de maestros de educación primaria especializados en educación bilingüe intercultural y su fundamentación antropológica y lingüística*. Iquitos: CIAAP-UNAP.
- GASCHÉ, J. (2002). El difícil reto de una educación indígena amazónica. Alcances y abandonos. En Alcamán, E., Díaz-Polanco, H. et al. (Eds.), *Interculturalidad, Sociedad Multicultural y Educación Intercultural* (pp.119-158). México: Editores Castellanos, Asociación Alemana para la Educación de Adultos, Consejo de Educación de Adultos de América Latina.

- GASCHÉ, J. (2008a). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En Bertely, M., Gasché, J. y Podestá, R. (Eds.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp.279-365). Quito: AbyaYala. Recuperado de [http://www.pucp.edu.pe/ridei/pdfs/ninos\\_maestros\\_comuneros\\_modelo\\_sintactico\\_de\\_cultura.pdf](http://www.pucp.edu.pe/ridei/pdfs/ninos_maestros_comuneros_modelo_sintactico_de_cultura.pdf)
- GASCHÉ, J. (2008b). Las motivaciones políticas de la educación intercultural indígena. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En Gasché, J., Bertely, M. y Podestá, R. (Eds.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 367-397). Quito: AbyaYala.
- GASCHÉ, J. (2009a). ¿Qué son "saberes" o "conocimientos" indígenas, y qué hay que entender por 'diálogo'? En *Memorias Primer encuentro amazónico de experiencias en diálogo de saberes*. Leticia: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de [http://www.investigacionimani.unal.edu.co/Material/20100301\\_220432\\_MEMORIAS%20DIALOGO%20DE%20SABERES.pdf](http://www.investigacionimani.unal.edu.co/Material/20100301_220432_MEMORIAS%20DIALOGO%20DE%20SABERES.pdf)
- GASCHÉ, J. (2009b). De hablar de la educación intercultural indígena a hacerla. *Mundo Amazónico*, 1, 111-134. Leticia: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/imanimundo/article/view/9414/13865>
- GASCHÉ, J. (2009c). Del terruño a la cosecha, pasando por la siembra, el abono y el cuidado a las plantas. Historia y evaluación de una aventura pedagógica intercultural compartida. En Bertely, M. (coord.), *Sembrando nuestra educación como derecho. La nueva escuela intercultural en Chiapas* (pp.25-42). México: CIESAS.
- MARTINEZ, J. (2008). La actividad mediada y los elementos de aprendizaje intercultural a partir de una experiencia educativa con maestros indígenas de la Amazonía Peruana. En Bertely, M., Gasché, J. y Podestá, R. (Eds.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp.255-278). Quito: AbyaYala.
- RODRÍGUEZ, N., MASFRERER, E. y VARGAS, R. (Eds.). (1983). *Educación, Etnias y Descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe, intercultural*. México: UNESCO.
- SILVA, L. J. (2012, enero-junio). El método inductivo intercultural y el Calendario Socioecológico como estrategias para el fortalecimiento de una formación crítica e intercultural de profesores indígenas de los estados de Minas Gerais y Bahia, Brasil. *Revista ISEES*, 10, pp. 79-94.
- UNEM. (2009). *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe*. México: CIESAS.

**Fecha de recepción del artículo:**

14 de julio de 2012

**Fecha en que fue remitido el artículo para ser evaluado:**

17 de octubre de 2012

**Fecha de aceptación del artículo:**

3 de marzo de 2013