Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

Las TIC y la perspectiva intercultural en un programa de modalidad e-learning de educación superior para una educación inclusiva

Entregado como requisito para la obtención del título de Doctor en Educación

José Antonio Arrueta Rodríguez - 183279
Tutora: Dra. Celia R. Rosemberg

2019

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo, José Antonio Arrueta Rodríguez, declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba el Doctorado en Educación.

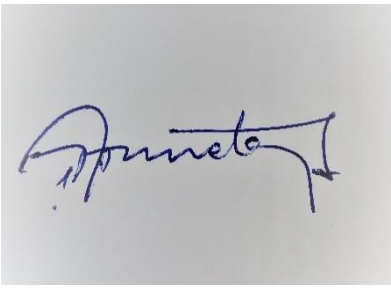
- En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la universidad u otra institución, se han realizado las aclaraciones correspondientes.

- Cuando he consultado el trabajo publicado por otros, lo he atribuido con claridad.

- Cuando cité obras de otros, he indicado las fuentes. Con excepción de estas citas, la obra es enteramente mía.

- En el trabajo, he acusado recibo de las ayudas recibidas.

- Ninguna parte de este trabajo ha sido publicada previamente a su entrega.



28 de mayo de 2019

Agradecimientos

Debo manifestar mi gratitud a la Cooperación de Suecia (ASDI) que por medio de la Universidad Mayor de San Simón, en el marco del Proyecto 18 “University and Higher Education for the Information Society”, no sin varios altibajos, hicieron posible el que pudiera completar este doctorado. Especialmente, a la disposición y consecuencia de su representante, la señora Teresa Soop y el apoyo del entonces coordinador del proyecto, Nelson Ferrufino. Todo esto, al menos, en una primera etapa

También expreso mi gratitud al muy dedicado apoyo que me prestó mi asesora de tesis, la Dra. Celia Renata Rosemberg y añado mi gratitud a las colegas que me prestaron apoyo invaluable desde la distancia, Emilse Julia Barrial y Ana Cohan.

Gracias, por último pero no menos importante, a mi entrañable compañera de vida, Karen Ruiz, quién me apoyó con los gráficos y otras técnicas visuales, pero con lo más atesorable, su compañía constante.

Dedico esta obra de largo tiempo, a mi María Jose, esperando que le sea de inspiración.

Abstract

Esta investigación debe su importancia a tres argumentos: la adecuación de un diseño curricular de inclusión sociocultural. Segundo, se basa en la necesidad de ampliar servicios educativos con TIC para población indígena en educación superior; y porque el conocimiento producido es un insumo de formación desde matrices culturales diversas en procesos de globalización cultural.

Su objeto es el discurso de estudiantes en un medio virtual: las interacciones en un foro y los temas que despliegan desde su condición indígena. con el propósito de gestionar sus ideas y conocimientos de su condición étnica, sus experiencias y representaciones culturales desde una perspectiva intercultural.

El estudio se basa en nociones sobre identidad étnica y etnicidad, conocimimiento e interculturalidad como armazón del marco teórico. La discusión se orienta a establecer las concepciones propias de los participantes en contraste con aquellas aportadas por diversos autores.

Se recurrió a una metodología mixta (*mixed methods*) que combinó un primer momento cualitativo con un segundo momento cuantitativo. Se elaboraron las categorías desde la teoría a fundamentada llegando a tres categorías de orden superior: la comunidad, el antagonismo y el mesianismo. También se realizó el análisis de las interacciones. En este último análisis se acude a la identificación de tipos de interacciones en el discurso electrónico virtual en ambientes mediados por ordenadores.

El análisis cuantitativo buscó examinar hipótesis entre contenidos cualitativos y los tipos de interacción. Asimismo, buscó establecer relaciones de asociación entre los contenidos culturales y el género, el lugar de procedencia de los estudiantes con los tipos de interacciones, y estas dos variables sociodemográficas. En el análisis se aplicó el estadístico de ajuste JI-cuadrado para comprobar la interdependencia entre categorías y variables.

El contraste en el discurso, muestra tendencias tanto en contenidos como de interacción, señalando variaciones de acuerdo a problemáticas propias de cada región e intereses de las organizaciones indígenas. Se percibe un “peso cultural” distintivo en la “comunidad indígena” homogéneo con polarización entre lo indígena y lo no-indígena.

Lo más novedoso de la investigación es la relación entre sujetos indígenas, el medio virtual y el contexto de enseñanza mediada por ordenadores para gestionar sus aprendizajes. Experiencia que permite visualizar los alcances y límites de las TIC y población étnicamente identificada con los Derechos Indígenas.

Í N D I C E

1. Introducción 12
1.1. Presentación del tema 12
1.2. El caso que se estudia 14
1.3. Objeto y problema de la investigación 16
1.4. Objetivos: general y específicos 20
1.5. Organización de la tesis 21
PARTE I. PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS 26
Capítulo 1. Investigaciones antecedentes 27
1.1. Educación superior indígena: contextos y propuestas educativas 28
1.1.1. El marco de las políticas 29
1.1.2. Las perspectivas curriculares 42
1.2. Investigaciones sobre el uso deTIC en distintas etnias y culturas 51
1.3. Investigaciones sobre foros virtuales en la interacción asincrónica 69
Capítulo 2. Encuadre teórico 79
2.1. La noción de conocimiento 80
2.1.1. Aproximaciones contemporáneas sobre el conocimiento: hacia el constructivismo 82
2.1.2. Conocimiento indígena: dilema o certeza 87
2.2. El discurso 92
2.3. Interculturalidad 98
2.3.1. En busca de una definición sociológica de interculturalidad 103
2.3.2. Perspectiva política 110
2.3.3. Interculturalidad y Estado 113
2.3.4. Etnicidad e interculturalidad 122
Capítulo 3. Encuadre metodológico 126
3.1. Marco en el que se sitúa la investigación 127
3.2. Los participantes: caracterización por versiones 128
3.3. Los facilitadores 136
3.4. El diseño de la investigación 139
3.4.1. La perspectiva de la metodología mixta 139
3.4.2. Las unidades de análisis 142
3.4.3. Los turnos de intervención como unidades de análisis 143
3.4.4. La combinación cualitativa y cuantitativa en el tratamiento de los datos 144

3.5. El momento cualitativo 145
3.5.1. El análisis cualitativo: codificación de los contenidos étnico-culturales 147
3.5.2. Especificaciones sobre el análisis cualitativo de las estrategias de interacción ... 151
3.6. El momento cuantitativo 154
3.7. Otras consideraciones 157
3.8. La fiabilidad de los resultados 157
PARTE II. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN Y DISCUSIÓN TEÓRICA 161
Capítulo 4. Significado de los contenidos étnico-culturales en el foro y las estrategias de interacción 162
4.1. Introducción 163
4.2. Resultados: Análisis de los significados atribuidos por los participantes a los contenidos étnico-culturales 166
4.2.1. Resultados de la codificación abierta 167
4.2.1.1. Identidad 167
4.2.1.2. Territorio 167
4.2.1.3. Lengua 168
4.2.1.4. Cosmovisión 169
4.2.1.5. Conocimientos 170
4.2.1.6. Interculturalidad 170
4.2.2. Resultados de la codificación axial 172
4.2.2.1. Identidad 172
a) Lo originario 173
b) La relación con el otro 174
c) Vinculación con las otras categorías que le dan contenido: la lengua, los conocimientos, la cosmovisión, el territorio, la cultura 178
d) Homogeneidad y diferenciaciones dentro de lo indígena 181
e) Identidad eterna versus cambio 181
f) Movimiento indígena (reivindicaciones y demandas versus la guerra) 183
4.2.2.2. Conocimientos 184
a) Contextual 185
b) El vínculo de los conocimientos con lo ético 187
c) Tipos de conocimientos: objetivos (destrezas) y subjetivos 188
d) Holísticos 188
e) Relación con el conocimiento científico 189
f) Resguarda la naturaleza 192
g) Milenarios, construidos históricamente 192
h) Transmisión del conocimiento 193
4.2.2.3. Cosmovisión 195

a) Conectividad y dependencia 195
b) Equilibrio y armonía 196
c) Respeto 196
d) Uso de la metáfora 197
4.2.2.4. Lengua 200
a) La lengua y la escuela 200
b) Lengua y grupo comunal como representación de pueblo 201
c) Lengua y comunidad 204
4.2.2.5. Interculturalidad 206
a) Multiculturalismo e identidad 207
b) Crisol de conocimientos y culturas 209
c) La EIB 210
4.2.2.6. Territorio 211
a) Tierra, biodiversidad 211
b) Espacio vital 212
c) Colectivo 212
d) Protección del medio ambiente 214
4.3. Codificación selectiva 215
4.3.1. Comunidad (como vínculo cultural identitario) 216
4.3.2. Antagonismo con el "mundo exterior" 219
4.3.3. Mesianismo en el discurso 223
4.4. El análisis cualitativo de los tipos de interacción 225
Capítulo 5. Análisis cuantitativo: Contenidos étnico-culturales, estrategias de interacción y su relación con el género y la región de origen 238
5.1. Introducción 239
5.2. Hipótesis de trabajo, variables y categorías 241
5.3. Resultados 243
5.3.1. La participación de los estudiantes en el foro virtual 243
5.3.2. La relación entre la participación cuantitativa de los estudiantes y su género 244
5.3.3. La relación entre la participación cuantitativa de los estudiantes y su región de origen 247
5.3.4. Contenidos étnico-culturales en el discurso de los estudiantes 248
5.3.5. Relación entre contenidos étnico-culturales en el discurso y el género de los estudiantes 249
5.3.6. Relación entre los contenidos étnico-culturales y la región de origen de los estudiantes 250
5.3.7. Estrategias de interacción en la co-construcción del discurso en los foros 252

5.3.8. Relación entre las estrategias de interacción en la co-construcción del discurso virtual y el género de los estudiantes 253
5.3.9. Relación entre las estrategias de interacción en la co-construcción del discurso virtual y la región de origen de los estudiantes 255
5.3.10. Relación entre los contenidos étnico-culturales y las estrategias de interacción en la co-construcción del discurso en los foros 256
Capítulo 6. Discusión 258
Los contenidos étnico culturales en el foro virtual 263
Las variaciones en los contenidos étnico culturales y las estrategias de interacción en función del género y la región de origen de los participantes 278
La participación en los foros virtuales 282
Reflexiones sobre los foros virtuales como estrategias de e-learning y su relevancia para abordar los contenidos indígenas 283
Limitaciones de esta investigación 287
Referencias 290
A N E X O S 301
Cohorte por región 302
Frecuencias palabras clave 302
Tipo de temas según región por género 306
Tema de discurso y género 307
Tipo de interacción según región por género 307
Genero e interacción 308
Género y región 308
Ajustes por Ji-cuadrada 309

Índice de tablas

Tabla Nº 1
Síntesis de políticas educativas para pueblos indígenas en la región……. 32

Tabla Nº 2
Itinerarios y categorías del discurso electrónico de Marcelo y Perera, 2007……. 72

Tabla Nº 3
Participantes en el curso…… 135

Tabla Nº 4
Distribución de participantes por región según cohortes…… 136

Tabla Nº 5
Tipo de categoría y definición…… 153

Tabla Nº 6
Síntesis de variables e hipótesis……. 242

Tabla Nº 7
Síntesis de variables y categorías…… 243

Tabla Nº 8
Participantes en el curso…… 244

Tabla Nº 9
Cantidad de turnos de participación según género y cohorte…… 245

Índice de figuras

Figura 1: Las categorías de análisis identificadas…… 154

Figura 2: Síntesis del análisis cualitativo de los contenidos étnico-culturales…… 172

Figura 3: Síntesis de contenidos sobre identidad…….. 173

Figura 4: Síntesis de contenidos sobre conocimientos…… 184

Figura 5: Síntesis de contenidos sobre cosmovisión…….. 195

Figura 6: Síntesis de contenidos sobre lengua…… 200

Figura 7: Síntesis de contenidos sobre interculturalidad……. 207

Figura 8: Síntesis de contenidos sobre territorio……. 211

Figura 9: Síntesis de categorías selectivas…….. 216

Figura 10: Síntesis de categorías del análisis cualitativo de los contenidos étnico-culturales…….……. 225

Figura 11: Tipos de interacción…….…….. 226

Figura 12: Significados atribuidos por los participantes a los contenidos étnico-culturales…….……. 237

Indice de gráficos

Gráfico 1: Primera versión: participación por país…….. 129

Gráfico 2: Primera versión: participación por grupo étnico……. 130

Gráfico 3: Segunda versión: participación por país……. 131

Gráfico 4: Segunda versión: participación por grupo étnico…… 132

Gráfico 5: Tercera versión: participación por país……... 133

Gráfico 6: Tercera versión: participación por grupo étnico……. 134

Gráfico 7: La participación de los estudiantes en el foro virtual según su género..... 244

Gráfico 8: Representación diferenciada por cohortes y género…….. 246

Gráfico 9: La frecuencia de turnos de participación según la región…… 247

Gráfico 10: Frecuencia de los contenidos étnico-culturales……... 248

Gráfico 11: Relación entre género y contenidos étnico-culturales…… 249

Gráfico 12: Distribución porcentual por región y contenido étnico cultural del discurso…… 250

Gráfico 13: Frecuencias de tipos de interacciones…….. 252

Gráfico 14: Distribución porcentual tipo de interacción y género…….. 254

Gráfico 15: Distribución porcentual de las estrategias de interacción según la región…… 255

Gráfico 16: Distribución porcentual tipo de interacción y contenidos étnico-culturales…… 256

1. Introducción

1.1. Presentación del tema

Desde fines de los años 80 del siglo pasado, las sociedades latinoamericanas han experimentado, al menos, tres procesos de gran envergadura que han incidido en todos los ámbitos sociales. El primero de estos procesos es la globalización, sobre todo económica, que ha implicado articulaciones mercantiles entre sociedades y Estados de diferentes partes del mundo. Productos que circulan por el planeta, de manera acelerada y diversa, y que articulan sociedades pequeñas con sociedades grandes. La competencia por copar mercados externos es cada vez más fuerte. Ello da lugar a que las grandes transnacionales puedan colocar sus productos en localidades muy lejanas a los grandes centros urbanos, pero también, que pequeños productores puedan tener presencia en lugares lejanos de sus centros de producción. Se entiende, en todo caso, que la globalización no sólo es económica, sino también política: cuando los Estados están obligados a planificar en función de las tendencias a nivel mundial; cultural, cuando es posible encontrar diversidades de todas partes en el mundo, pero también adoptar tendencias culturales homogeneizantes. La globalización es también social, en tanto que, por ejemplo, la comunicación permite "estar conectado" con lo que sucede en otros países y en otras sociedades (p.e. García, 1995).

El segundo gran proceso, conectado con el anterior, es la acelerada adopción de tecnologías digitales de comunicación que se han instalado tanto a nivel público como privado. No sólo el acceso a servicios de internet, y con ello a redes sociales -fuentes de información audiovisual- sino también, a equipos tecnológicos de última generación como los teléfonos celulares inteligentes -comparables a microcomputadoras- que actualmente constituyen parte de la vida cotidiana de las personas. Resultan llamativas las capacidades de adaptación y adopción aceleradas de estas tecnologías, sobre todo entre la población infantil y

los jóvenes. Aun cuando no se trate de sociedades productoras de alta tecnología digital, sin embargo, muchas muestran un potencial para adecuar el uso de esta tecnología a la vida cotidiana. Ello expone abiertamente los intereses globalizantes que tienen las personas por estar conectadas por distintos motivos. En términos generales esto caracteriza a las sociedades latinoamericanas consumidoras de información y también de tecnología independientemente del estrato social o cultural del que se trate (p.e. UNESCO 2001 y 2005; Echeita 2006; Tedesco, Brunner, et al 2007).

El tercer gran proceso que ha reconfigurado a las sociedades latinoamericanas está constituido por los movimientos indígenas que, siendo de diversa índole, terminan articulándose en torno a demandas en relación a derechos, ya sea relativos a territorios, a artefactos culturales y educación, al uso de sus lenguas en esferas públicas, y a determinadas formas de legislación que les favorecen. Si bien, desde una perspectiva social cultural, las poblaciones indígenas siempre fueron visibilizadas, es en las últimas décadas cuando son protagonistas estructurales y estructurantes de estas sociedades. Por supuesto, destacan, entre varias otras movilizaciones, dos que han marcado su presencia imborrable en la historia contemporánea: la "Marcha por el Territorio y la Dignidad" de 1990, protagonizada por indígenas amazónicos de Bolivia y que ha trascendido en la región; y también el levantamiento del EZLN en Chiapas, México, de 1994, con similares alcances a nivel regional y mundial (P.e. Gilly 1998; Bengoa 2000; López 2009).

Esta investigación se inscribe en el entramado de los dos últimos procesos. Intenta comprender, a partir de una experiencia, cómo ellos se condensan en un programa de educación superior y lo que se refleja de tales procesos en las prácticas interactivas a distancia, mediadas por ordenadores, por parte de representantes de distintos pueblos

indígenas y países latinoamericanos en lo que se ha denominado como *Curso de Especialización en Educación Intercultural Bilingüe para América Latina*, desplegado por una universidad pública de Bolivia.

1.2. El caso que se estudia

Hace más de 20 años, en el marco de las reformas educativas en la región, UNESCO, basado en el informe Delors (1996), propuso la necesidad de desarrollar programas de educación en todos los niveles, con un enfoque intercultural consecuente con la diversidad cultural y étnica de los pueblos indígenas, y que no impliquen necesariamente formas de aculturación por la vía de la profesionalización. En dicho informe se recomienda que los programas de educación adopten una visión favorable a la incorporación de *conocimientos indígenas* en los planes de estudios en todos los niveles. En esta perspectiva, adhieren las propuestas recogidas por López (2009); López, Moya y Hamel (2009); y Mato (2012), por citar algunas que refuerzan la recomendación.

A partir de las demandas de los pueblos indígenas y de sus organizaciones, así como de organizaciones internacionales que apoyan sus derechos, las respuestas fueron diversas. Algunos programas de formación profesional para indígenas fueron desarrollados como proyectos (regionales o locales) por las universidades de los sistemas públicos de educación superior. Varios de dichos programas contaron con apoyo de la cooperación internacional.

Uno de dichos proyectos que se gestó en el 2005 y que permaneció hasta el año 2011, fue el Proyecto "Universidad Indígena Intercultural" del Fondo para el Desarrollo de Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe (FILAC). Este proyecto contó, para su ejecución, con el concurso del PROEIB Andes (Programa instalado en la Universidad Mayor de San

Simón, desde 1996, para fortalecer la profesionalización de pueblos indígenas), con el apoyo de la Cooperación del Gobierno de Bélgica y también con la Cooperación Técnica Alemana (GTZ). El proyecto "Universidad Indígena Intercultural" estuvo constituido por cursos de especialización y diplomados, cada uno de ellos albergado y ejecutado en una universidad de uno de los países que formó parte de la red en torno a dicho proyecto, conformado por varias universidades de América Latina, con el propósito de mejorar la profesionalización postgradual de profesionales indígenas en el campo de la gestión educativa y de los derechos indígenas. En el caso que nos ocupa, el *Curso de Especialización en Educación Intercultural Bilingüe en América Latina*, fue parte de la oferta de formación superior de dicho proyecto y ejecutado por el PROEIB Andes de la Universidad Mayor de San Simón de Bolivia. Desde el 2005 hasta el 2011 han participado 75 estudiantes de un total de 15 países latinoamericanos representando a más de 25 pueblos indígenas, en distintas cohortes.

La oferta curricular del señalado Curso de Especialización se basa en un enfoque *intercultural*, en tanto toma en cuenta la diversidad cultural y étnica latinoamericana en sus contenidos. En cuanto a su enfoque metodológico, el desarrollo del curso se basa en la modalidad de enseñanza e-learning y pone énfasis en el aprendizaje cooperativo/colaborativo desplegado por los estudiantes, por medio de foros de una plataforma Moodle.

Uno de los propósitos del Curso de Especialización es el de promover una educación inclusiva de la diversidad cultural, mediada por las TIC. Esta educación, en la medida en que constituye “el medio más efectivo para combatir las actitudes de discriminación” de toda índole (Echeita 2006), resulta especialmente pertinente, considerando la histórica discriminación socio-cultural hacia los grupos indígenas de América Latina. Se trata de una

educación que incluye las culturas indígenas en lugar de subordinarlas o negarlas en busca de una homogeneización social y cultural.

1.3. Objeto y problema de la investigación

La presente investigación de tesis se sitúa en el "Curso de Especialización en Educación Intercultural Bilingüe en América Latina" desarrollado entre el 2005 al 2011, por el PROEIB Andes de la Universidad Mayor de San Simón. El curso está organizado en 7 módulos que se desarrollan a distancia mediados por ordenador, a lo largo de 10 meses. Los módulos están albergados en una plataforma de aprendizaje de libre acceso, Moodle, y cuenta con herramientas diversas para el desarrollo de los contenidos de los módulos. De las herramientas virtuales, la que se privilegia en mayor medida es el FORO puesto que en esta modalidad e-learning se propicia una interacción entre participantes indígenas bajo el enfoque pedagógico de los aprendizajes cooperativo y colaborativo.

En un sentido general, el *foro* implica un lugar, cualquiera, de carácter público en donde se reúne un grupo de personas que interactúan de manera espontánea. Como señala Ben (2014), el foro griego o romano, adquiere un carácter más "sistemático" en la medida en que se lo destina a la discusión o intercambio de ideas sobre un tema determinado, políticas o conocimientos no espontáneos, definidos por el tipo de foro, por ejemplo, una basílica, la curia, el archivo, etc. En la actualidad, el foro, teniendo similares características que en la antigüedad, implica una herramienta vinculada a las TIC, específicamente a la idea del *foro virtual* (que se considera una herramienta colaborativa) pudiendo ser sincrónico o asincrónico, y que acompaña a la educación a distancia, o mediada por ordenadores (Ben, op cit). Ciertamente, como veremos más adelante, el foro virtual, resulta una herramienta mediática muy poderosa, especialmente por su carácter asincrónico porque permite al usuario tomarse

un tiempo de reflexión y consulta, antes de responder una pregunta o añadir algún comentario o información en programas de educación a distancia.

Por otra parte, un foro puede considerarse un contenedor de conocimientos en que participan varias personas, interactúan intercambiando ideas y opiniones que quedan registradas. Por ello, lo registrado en el foro puede ser consultado varias veces, a no ser que se lo clausure. Esta posibilidad de relectura, permite contribuir con información adicional y por ende, promueve la reflexión y la producción de conocimiento. Es posible retornar al foro, cuantas veces sea necesario, en busca de citas anteriores. Estas bondades son las que, en su investigación, precisamente destaca Ben (2014, págs. 22 a 28).

Para el caso que nos ocupa, el foro es el lugar donde estudiantes de origen indígena interactúan entre ellos, registrando sus experiencias sobre demandas, cosmovisiones, derechos, ideas respecto de su condición étnica, educación y lenguas, etc. Estos registros constituyen un tejido que se caracteriza por su base cultural indígena y rasgos del país de origen del estudiante. Se trata de un escenario virtual en el que los estudiantes pueden expresar y procesar sus experiencias, conocimientos y otra información procedente de sus culturas, así como sus reivindicaciones políticas e identitarias.

Si bien el curso propicia una formación académica mediante su oferta curricular, es claro que la participación de los estudiantes da lugar a que por medio de sus interacciones en los foros se pongan de manifiesto elementos que construyen y expresan discursos, ideas, propuestas y otros elementos susceptibles de ser interpretados desde una perspectiva étnica-cultural, por tanto, intercultural.

La participación de los estudiantes en el foro está orientada por contenidos de cada módulo del curso. Esta participación produce información, conocimientos y debates. Se plantean temas como derechos lingüísticos, derechos territoriales, experiencias en cada país, conflictos y logros, etc. Cada módulo es desarrollado en períodos en los que los participantes añaden información e ideas. Cada módulo de los dos que se considera para este estudio, implica aproximadamente 4 temas centrales. Así, por ejemplo, el módulo sobre "Derechos indígenas y demandas educativas" (PROEIB Andes, portal web, plataforma del curso) implica experiencias sobre movimientos indígenas contemporáneos en el país de origen de cada participante, impactos y cambios en las sociedades nacionales debidos a las demandas indígenas; qué se entiende por etnicidad en el país de origen y sus políticas, y reflexión comparativa entre países. Los participantes construyen información y opinión sobre tales temas, y ello da lugar a la elaboración de un discurso que se halla mediatizado por las interacciones en el foro.

El alcance regional del curso, la posibilidad de aunar criterios y experiencias que permiten la construcción de un discurso unificador, además de la capacitación que reciben los participantes del curso, hacen de esta experiencia algo particular y novedosa. Existen pocas experiencias que hayan logrado cohesionar grupos indígenas mediante foros virtuales a una escala regional, abrigados por un programa educativo de postgrado. La experiencia generada por este curso en el período señalado de funcionamiento, permite, por ejemplo, identificar momentos para políticas regionales en torno a problemáticas indígenas generales, dada la característica común de diversidad que se presenta en la región, sin dejar de atender asuntos particulares de cada país. De ahí su relevancia social. En efecto, este curso resulta pertinente para los programas de atención y desarrollo del conjunto indígena que forma parte de las sociedades latinoamericanas. Asimismo enfoca temas que gravitan entre los intereses de los

diferentes países de la región tales como la educación diferenciada bajo el denominativo de Intercultural y Bilingüe que es parte de las políticas educativas, los derechos territoriales y lingüísticos, la legitimación de sistemas de conocimientos locales o situados frente a un conocimiento tradicionalmente perteneciente a universidades y entidades educativas, etc.

Así, la selección de foros que conforman el *corpus* de la presente investigación se origina en la implementación de esta herramienta colaborativa virtual de formación. Cabe señalar que si bien los foros virtuales son parte del proceso de formación mencionado, ellos no fueron empleados para dar respuestas a preguntas y objetivos tales como los que se plantean para esta investigación. De hecho, tanto objetivos como preguntas, podría decirse, constituyen una suerte de análisis hipertextual de las experiencias de participación y registros en los foros del Curso de Especialidad.

Ante tal marco, una característica importante de este proyecto de investigación (aunque no constituye su objetivo) está dada por la posibilidad de sistematizar una experiencia de educación superior con enfoque intercultural, basada en aprendizaje cooperativo y/o colaborativo que permita comprender las estrategias de una enseñanza mediada por ordenadores. Tratamos de dar cuenta de cómo los estudiantes en sus interacciones en el foro virtual del Curso de Especialización procesan la información y experiencias de sus pares con el fin de gestionar su propio aprendizaje, desde lo que Marcelo (*infra*, 2007) considera el auto aprendizaje propio de la aplicación de las TIC en la educación. En sentido estricto, el análisis de los datos de interacción en el foro virtual, tiene por objeto comprender las relaciones que los estudiantes de origen indígena establecen con los aportes de sus pares (su producción) y con los contenidos estudiados de los módulos; y el modo en

que vinculan esos aportes y contenidos con experiencias previas, su identidad étnica en tanto discurso de reivindicación cultural y conocimientos propios de su grupo cultural.

Lo anterior muestra al menos un desafío para el investigador el cual implica interpretar el hipertexto implícito entre foros y relacionado a los significados (y discursos) que se construyen, desde la etnicidad de los participantes, durante el proceso de interacciones en las que se comparten similitudes y diferencias culturales en cuanto, por ejemplo, ideologías, políticas, demandas sobre sus derechos, relaciones ante sus Estados, etc.

En el marco de estos planteos el objeto de la investigación se focaliza en el intercambio intercultural en los foros virtuales centrado en los conocimientos y la producción de ideas que se producen entre estudiantes indígenas en un proceso de formación superior mediado por tecnologías computacionales. Dicho intercambio tiene lugar en un foro virtual sobre los contenidos (el currículo) propuestos en los módulos que configuran el mencionado Curso de Especialización. El análisis de la construcción de contenidos de discurso étnico en el entorno virtual de los foros por parte estudiantes indígenas contempla elementos que son generados desde sus experiencias y conocimientos culturalmente situados. Estos contenidos de discurso reflejan la etnicidad de los estudiantes tanto en el orden sociocultural como político y epistemológico en calidad de reivindicaciones.

1.4. Objetivos: general y específicos

Sobre la base de lo argumentado hasta aquí, el propósito es este estudio es *investigar* la producción de discurso cultural-político electrónico que los estudiantes desarrollan en las interacciones en el foro virtual, con el propósito de gestionar sus ideas y conocimientos a partir de su condición étnico-cultural, sus experiencias y representaciones culturales, desde

una perspectiva intercultural, en el Curso de Especialización en Educación Intercultural Bilingüe. De ello, el objetivo general es:

> Analizar y aportar conocimiento acerca de las interacciones virtuales entre estudiantes de distinta matriz indígena considerando, asimismo, cómo los contenidos de naturaleza étnico-culturales, que subyacen a su concepción del mundo y del conocimiento indígena, se ponen en juego y se entrelazan al reivindicar su etnicidad en un foro virtual de un curso mediado por ordenadores.

Los objetivos específicos que guiarán el análisis son los siguientes:

1) Estudiar e interpretar los significados atribuidos a los contenidos de naturaleza étnico cultural que se despliegan en el foro y que sustentan la concepción de conocimiento indígena.
2) Examinar las estrategias de interacción a través de las cuales estos significados se despliegan en el foro.
3) Identificar y caracterizar las relaciones entre los contenidos, las interacciones y variables de base tales como género y región de la que provienen los estudiantes.

1.5. Organización de la tesis

El documento está organizado en dos partes que contienen, a su vez, los capítulos. La Primera Parte, en su primer capítulo, está destinada a presentar la problemática abierta por esta experiencia de educación a distancia mediada por ordenadores, en la que participan estudiantes indígenas; contiene por ello, un alto componente cultural indígena. Se presentan las condiciones políticas regionales de América Latina y las perspectivas curriculares

impulsadas por los gobiernos, orientando, luego, nuestro interés a las investigaciones y las experiencias específicas de educación mediada por ordenadores con poblaciones indígenas.

El encuadre teórico, que es el capítulo dos, está destinado a presentar y discutir sobre los temas centrales de la tesis, que son, el conocimiento, desde sus concepciones básicas para aproximar el debate sobre conocimientos y saberes indígenas muy en boga en el discurso, especialmente político. Esta aproximación toma elementos del constructivismo puesto que adopta una perspectiva constructivista respecto a la elaboración de conocimientos.

En el capítulo se articula con una visión sobre el discurso, su interpretación y contenidos a partir de la obra de Van Dijk (1998; 1999; 2000). Estas dos aproximaciones conceptuales: discurso y conocimiento, nos permiten abordar el tema transversal en el currículo educativo que es la interculturalidad y sus diversas maneras de concebirla y aplicarla. Las discusiones sobre interculturalidad son tomadas desde diversos ángulos a fin de enriquecerlas. Así, se la vincula, por ejemplo con la perspectiva política, con el Estado y con la Etnicidad, y se la articula con el tema central de la tesis.

Esta primera parte cierra con una presentación del Encuadre Metodológico en el capítulo tres. Allí se presenta al conjunto de participantes y se ofrece una descripción de su origen étnico. Se identifican las características de las unidades de análisis específicamente y se señala cuál será su tratamiento apropiado para su estudio en el discurso electrónico mediante foros virtuales. Esto permite dar cuenta de la adopción de un diseño de la investigación de tipo mixto, es decir, acudiendo tanto al análisis cualitativo como cuantitativo.

En un primer momento cualitativo, la investigación retoma la descripción del discurso electrónico aportado por Marcelo y Perera (2007), las dimensiones que estos investigadores presentan, siendo la Dimensión Cognitiva la seleccionada para ser profundizada. Para ello se emplean los procedimientos de análisis de datos propuesta por la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002), como principal base de investigación de este enfoque cualitativo.

En una segunda instancia de análisis cualitativo, nos hemos guiado heurísticamente por el modelo propuesto por Constantino (2005). En este sentido hemos recuperado 6 tipos de interacciones en el foro virtual a que apelan los participantes para analizar los tipos de interacciones. El análisis de datos a partir de estos dos enfoques nos ha permitido establecer también, una clasificación sobre categorías de género, regiones y contenidos temáticos del discurso electrónico.

En el momento cuantitativo retomamos las categorías sobre contenidos socioculturales y tipo de interacciones elaboradas en el momento cualitativo y, considerándolas como variables, buscamos poner a prueba una serie de hipótesis que las vinculan entre sí y con las variables sociodemográficas de género y región. De este modo se configura el andamiaje de la metodología mixta que adopta la presente investigación.

La segunda parte de la investigación está destinada a la presentación de los resultados por medio del análisis de los datos recuperados de plataformas virtuales. Aquí se presentan, con mayor precisión, tanto la identificación de categorías y variables como el análisis cruzado entre categorías y el enfoque mixto.

En efecto, el capítulo cuatro reporta el análisis de las tendencias discursivas a partir de las principales categorías. Dichas categorías estructuran el discurso, sus conexiones con agentes o instituciones como el Estado, la Iglesia y otras, en busca de contrastar las concepciones entre lo considerado indígena y lo no-indígena. En esta parte es donde se pone en evidencia la etnicidad en el discurso así como el posicionamiento de la Identidad Indígena. Este análisis incorpora de manera puntual los contenidos temáticos que estructuran el discurso indígena.

De la misma manera, ya desde una perspectiva cualitativa que opera con categorías, se despliega el análisis sobre las frecuencias y relaciones entre variables y categorías de las estrategias o tipos de interacciones en el foro virtual. El conjunto de ambos nos permite presentar, a manera de cierre de esta parte, un capítulo referido a las especificidades de una codificación selectiva y su discusión, y también, desde lo cuantitativo, en lo que respecta a los contenidos temáticos que estructuran el discurso electrónico.

El capítulo cinco está destinado a presentar los resultados del análisis cuantitativo que implica la relación entre contenidos temáticos del discurso y las estrategias de interacción que despliegan los participantes en el foro virtual.

Desde lo anterior, el capítulo seis del documento está destinado a la discusión sobre los hallazgos presentados anteriormente. Se trata de un análisis cruzado entre los datos recogidos y la teoría de base. Los argumentos se estructuran, en esta parte, sobre el tema central de la tesis pero también recuperando elementos tanto de la codificación axial, de la codificación selectiva y de las estrategias o tipos de interacción.

Hacia el final, se presenta un breve análisis sobre la experiencia de la modalidad *e-learning* con poblaciones culturalmente identificadas y las posibilidades o ventajas --o desventajas- que este tipo de experiencias tienen. La tesis cierra con un capítulo destinado a la discusión sobre los hallazgos principales desde un enfoque comparativo respecto de otros trabajos e investigaciones similares.

PARTE I. PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS

Capítulo 1. Investigaciones antecedentes

El objeto de estudio de la presente investigación, que consiste en la elaboración de conocimientos interculturales en las interacciones mediadas que se producen en un foro virtual y que se concretiza en un programa de educación superior para líderes indígenas, constituye, sin duda, un *corpus* complejo. Es por ello que se consideran como investigaciones antecedentes tres líneas de investigación que han abordado temáticas que confluyen en su delimitación.

En primer lugar, se revisan aquellas investigaciones centradas en el análisis de experiencias de educación superior en comunidades indígenas, y que han atendido tanto a los aspectos políticos imbricados en ellas como a las propuestas curriculares. En segundo lugar se examinan aquellas investigaciones que han atendido a las experiencias de implementación de las TIC con diferentes etnias y culturas. El tercer apartado está destinado a presentar las experiencias de investigación mediadas por ordenadores que dan lugar a la elaboración de sistemas de categorías destinados a analizar los procesos de participación y de elaboración de conocimientos en los foros virtuales. Esas tres líneas de investigaciones previas yacen como fundamento del objeto de estudio que se propone en esta investigación de tesis.

1.1. Educación superior indígena: contextos y propuestas educativas

Con fines de exposición este apartado tiene dos acápites. El primero presenta un registro resumido de experiencias sobre educación superior y población indígena en términos de políticas y legislación, a manera de presentar un contexto actualizado sobre el tema en América Latina. El segundo se propone discutir, desde una perspectiva que podríamos denominar "curricular", la educación superior indígena. Estamos, desde ya, conscientes de lo complicado de este desafío puesto que todavía están pendientes definiciones precisas sobre qué se considera "indígena" y desde luego, a qué se podría denominar "conocimiento

indígena" en educación superior. Asuntos que no serán discutidos en este lugar sino en otro en el que abundaremos el análisis y las propuestas. Dicho esto, este apartado sólo intenta presentar el contexto sobre educación indígena, tanto desde la política educativa regional, como desde una perspectiva curricular desarrollada en el segundo acápite.

1.1.1. El marco de las políticas

La *educación superior indígena* como tema de atención en el campo de la educación, ingresa a la arena de discusión y debate recién a partir de la década de los años 1970 del pasado siglo junto con movimientos sociales que demandan una mejora en la atención para pueblos diversos culturalmente, por ejemplo, bajo modelos de educación popular, y con la existencia de indígenas que ingresan a las universidades en busca de una formación profesional. Experiencias desde este modelo se encuentran documentadas, por ejemplo, en Van Dam, Martinic y Peter (1990) para la región latinoamericana.

En su sentido específico, la *educación superior indígena* está estrechamente ligada, en América Latina, a la educación intercultural y bilingüe. Sobre todo, a partir del impulso que se le dio a esta modalidad de educación con las reformas de la década de los 90 en varios países. Estas reformas, como veremos más adelante, se dieron en un escenario en el que la diversidad cultural indígena demanda atención específica en la educación, primero con el objetivo de atender a sus lenguas y posteriormente a sus culturas.

Cabe señalar, de manera sintética, que la composición poblacional indígena en América Latina muestra una concentración de casi el 90% en cinco países: México, Guatemala, Perú, Ecuador y Bolivia. El 10% restante se encontraría en los otros países. Se estima que en la región habría un promedio de 33 millones de indígenas. Esta aproximación,

afirma Barreno (2003, págs: 15 y 16), señala escasa información sobre la población indígena, así como distorsiones de diversa índole según las fuentes. Por su parte López (2002, pág. 9) establece que el 10% de población latinoamericana se identifica como indígena variando su presencia por subregiones y países concordantes con los señalados antes. Esto supone, de manera agregada, que:

> la constatación de la dimensión cuantitativa de la población, cifra que alcanza hasta un máximo de casi cuarenta millones (...); más de 400 grupos etnolingüísticos, de los cuales sólo aproximadamente una docena supera el cuarto de millón de personas (aimaras, mapuches, quechuas, mayas, cakchiqueles, mixtecos, nahuatles, otomíes, pipiles, yucatecos y zapotecas); y también su desigual distribución: el 90% se encuentra en Mesoamérica y en la región andina. (Barnach-Calbó 1997, pág. 21)

En este escenario es donde emergen experiencias de educación bilingüe, primero, y luego de educación intercultural bilingüe. En principio más enfáticamente en el nivel de educación escolar básica (de 5 a 8 años de edad) para luego extenderse a la educación superior. Se destaca especialmente el hecho de que surgen antes del período de las reformas educativas interculturales, es decir, entre 1930 a 1960, y a partir de las demandas de pueblos indígenas. Así también, como referencia, es pertinente mencionar casos como el de Bolivia con las experiencias de escuelas indigenales entre 1910 a 1922 hasta la Escuela Ayllu indígena de Warisata de 1931 (Choque 2012, págs. 146-147 en Mato), que sientan las bases para la, más tarde, modalidad Educación Intercultural Bilingüe, EIB en adelante; con población aymara y guaraní a partir de proyectos específicos desarrollados en la década de los 80, como se indica más adelante.

Asimismo en Ecuador, las escuelas indigenales bilingües de Dolores Cacuango en 1946, pueden considerarse pioneras de esta modalidad. En el mismo sentido, Amadio y López

(1993, págs. 14-17) resaltan tanto las demandas indígenas en las que se asientan luego experiencias de educación bilingüe, así como los programas de educación intercultural pioneros en México a fines de la década de 1970 y a lo largo de los 80s. Son también destacables las iniciativas del Instituto Indigenista Interamericano sede México y la segunda reunión de Barbados (1979) como base de las demandas indígenas.

Como resultado de tales experiencias a lo largo de los 80 se instalaron programas y proyectos educativos indígenas en la región, ya como iniciativa de los Estados, por ejemplo en México, Ecuador y Bolivia. Bajo la etiqueta de "escuelas bilingües" que impulsaron la inclusión de las lenguas indígenas en las escuelas (Amadio y López op cit.). Éstas a su vez dieron impulso a la concreción de reformas educativas convirtiendo a la Educación Intercultural Bilingüe de modelo a política de Estado (p.e. Muñoz, 1997; Amadio y López op cit pág. 29), que se fue irradiando a prácticamente toda la región a lo largo de la década de los 80s y los 90s ya como política educativa de los Estados de la región (Moya, 2013 passim).

Tal como hemos descrito, se pone de manifiesto que la mayoría de los países de la región han adoptado a la EIB como política educativa. Esta adopción generalmente se dio como parte de las reformas educativas que, siendo de distinta naturaleza y características, recuperan experiencias de la educación bilingüe y se fundan sobre el reconocimiento oficial de las diversidades culturales étnicas e indígenas de los países latinoamericanos. En la siguiente tabla se presenta un resumen de los emprendimientos estatales y algunas características de la Educación Intercultural Bilingüe, instalados en el período aproximado entre 1992 al 2003; el caso excepcional sería el de Venezuela.

Tabla Nº 1
Síntesis de políticas educativas para pueblos indígenas en la región

País	Año de inicio	Características
Argentina	1994	Reconoce derechos indígenas e implementa el "Proyecto aborigen" desde el Ministerio de Educación para luego cambiar su denominación a "Proyecto de Mejoramiento de la calidad de la educación de los pueblos aborígenes" desde el 2000 aplicable como Modalidad Intercultural Bilingüe.
Bolivia	1994	Ley de Reforma Educativa 1565 con participación de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPO) en la gestión y adjunta a la Ley de Participación Popular.
Chile	1990	Mediante la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) Nº18962 para, luego de varios ajustes, instalarse la CONADI entre 1995 y 1996; funcionando en el marco del Programa Orígenes y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB).
Colombia	1995	Mediante la Ley General de Educación, teniendo como características la autonomía y gestión indígena (sus antecedentes son la etnoeducación propiciada a fines de los 80s).
Ecuador	1988	Decreto Ejecutivo a partir del Reglamento General a la Ley de Educación (1989), creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) en 1992 y el MOSEIB (modelo del sistema) en 1993.
Guatemala	1994	Creación del Fondo de Desarrollo Indígena Guatemalteco en 1994 y el Programa Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (PRONEBI), hoy Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI) de 1996, más Consejo Nacional de Educación Maya (CNEM).
Honduras	1994	Decreto 0719-EP-94 con el Programa Nacional de

		Educación para las Etnias Autóctonas de Honduras.
México	1992	Primero la Constitución Reformada, luego con los Acuerdos de Larraínzar de 1996 y consolidada en 1997, reforzada el 2001 con la Coordinación General de la EIB (CGEIB).
Nicaragua	1993	Con el programa "Estrategia Educativa de la Región del Atlántico Norte", creación del Sistema Educativo Autonómico Regional (SEAR) en 1997. (el modelo EBI ya funcionaba entre el 1980 y 1981 para la alfabetización).
Panamá	1995	A cargo del Ministerio, pero el Decreto Ejecutivo 687 del 2008 consolida el modelo EBI a partir de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural del 2007.
Paraguay	2003	Se consolida el programa "Educación Escolar Indígena" pero no se trata de EIB o EBI propiamente dicha (aunque hay iniciativas específicas por parte de ONGs como proyectos).
Perú	1991	Se inició con la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural pero fue cerrada en 1995. Se reinstaló en el 2002 con descentralización regional y educativa y la nueva Ley General de Educación Nº28044 del 2003.
Venezuela	1979	Decreto Presidencial 283. En 1981 se crean las Comisiones Interdisciplinarias de EIB desde el ministerio.

A partir de lo mencionado hasta aquí, en lo que respecta a la *educación superior indígena* puede considerarsela como una continuación de lo desarrollado para la educación escolar en cuanto a su enfoque intercultural. Hay una serie de emprendimientos en la región, institucionalizados o no, que se encuentran albergados en universidades, ministerios y/o

programas de organismos no gubernamentales. No resulta claro si son, por constitución, instituciones de educación indígena o si albergan población indígena como estudiantes en carreras "tradicionales", o si se trata de proyectos (mayormente de desarrollo) que consideran la inclusión de indígenas en su equipo técnico o en calidad de "beneficiarios". Así por ejemplo, en el listado por país que presenta Barreno (2003, págs. 29 a 31), figuran diversas instituciones cuya naturaleza no resulta clara aunque, podemos decir, todas están orientadas al servicio de la "causa indígena". La escasa claridad que ello pone de manifiesto nos conduce a preguntar ¿cómo se define una educación superior indígena?, ¿qué es aquello que la define? Intentaremos responder tales preguntas a lo largo del desarrollo de los siguientes capítulos.

En todo caso, podríamos hacer una tipología inicial de instituciones de educación superior con presencia indígena que ni pretende ser exhaustiva ni determinante en las diferencias, sino solamente indicativa. Mato (2012) las caracteriza como IES, a las instituciones de educación superior "tradicionales" y como IIES a aquellas que implican Interculturalidad, como significado de inclusión indígena.

a) Un primer grupo podría estar conformado por las universidades "tradicionales" que contienen una matrícula indígena debido al medio o país en que funcionan, por lo que, por defecto, albergan indígenas en sus carreras y aulas.
b) Un segundo grupo, conformado por universidades o Instituciones de Educación Superior con programas y componentes dedicados a las culturas y población indígena (por ejemplo institutos, proyectos de investigación y desarrollo, estudio y acciones sobre las lenguas indígenas, etc.).
c) Un tercer grupo, constituido específicamente por *"universidades indígenas"* de reciente creación con matrícula indígena y programas que buscan establecer un

currículo basado en el denominado "conocimiento indígena" en sus programas de formación por contraposición o diferenciación de lo conocido como "conocimiento occidental", propio de las universidades "tradicionales".

Siguiendo tal clasificación agrupamos algunas experiencias en la región. Inicialmente cabe mencionar como antecedentes sobre educación superior indígena, a Canadá y Estados Unidos que se consideran pioneros. En efecto, en el primero existen al menos 3 instituciones universitarias indígenas, y en el segundo más de 30. Barreno (2003) destaca la presencia de la Universidad canadiense de Saskatchewan (Saskatchewan Indian Federated College) en América Latina puesto que recibe estudiantes indígenas de algunos países de esta región en convenios con, por ejemplo, la Universidad para la Paz (UPAZ) de México y la Universidad de Chiapas (UNACH); también con la Universidad nicaragüense URACCAN y con TULAN de Guatemala.

En un intento por agrupar las distintas universidades, teniendo en cuenta sus características, podemos considerar tres conjuntos:

a) *Universidades tradicionales*

En este primer grupo se inscribe prácticamente la totalidad de universidades de la región puesto que reciben "naturalmente" estudiantes provenientes de pueblos indígenas en su matrícula desde la primera década de 1900 (esto se debe, por supuesto, a la composición social de las sociedades latinoamericanas); desde que en el Manifiesto de Córdoba en 1918 se planteara la idea de "universidad popular", ideal que se extendió al resto de la región (Moya 2013, pág. 12). Ello no sólo desde una perspectiva histórica como parte de la formación

profesional, sino principalmente, al menos en los últimos 30 años, porque forman parte de la política por una educación inclusiva impulsada por la UNESCO.

Ya en 1979 se estableció, por medio de un encuentro promovido por la UNESCO entre los ministerios de economía y de educación en México, lo que sería el Proyecto Principal de Educación en el seno del PROMEDLAC (Proyecto Mayor de Educación para América Latina y El Caribe). Allí, entre otros acuerdos, se establece como compromiso la búsqueda de mayor cobertura e incremento de la calidad educativa en la educación superior, tratando de conciliar la autonomía universitaria y la soberanía del Estado, de tal suerte que la idea de este primer acuerdo implica, que: “Estas propuestas pueden ser consideradas como un patrimonio intelectual sobre las políticas educacionales de América Latina y el Caribe, donde han confluido la búsqueda del desarrollo económico y social, el respeto por la diversidad cultural y el esfuerzo por la integración regional.” (UNESCO 2001, pág. 4).

Más tarde, en 1981, este acuerdo se ratifica en la ciudad de Quito destacando que "se propone adaptar la educación a las necesidades de los grupos étnicos y económicos marginados y a garantizar el acceso a la educación a la población rural, a los habitantes de las zonas urbano-marginales, a los indígenas segregados” (Idem. Pág. 8); aprobándose como parte del Proyecto Principal en la XXI Conferencia General de UNESCO; para luego ratificarse en la Declaración de Jomtien en 1990 sobre "Educación para Todos".

Conviene destacar que la formación superior que incluye población indígena en las universidades, está constituida por currículos de formación científica, humana y social que no conllevan la incorporación específica de la cultura y otros elementos indígenas. Se trata, en otras palabras, de currículos disciplinarios tradicionales de formación profesional.

b) *Universidades con programas de atención a la diversidad cultural étnica*

El segundo grupo formado por aquellas instituciones de educación superior que propician programas y proyectos *con y para* poblaciones indígenas, en gran medida lo hacen respondiendo a las iniciativas y demandas de los pueblos indígenas y de sus organizaciones. Por ejemplo, cita Moya (2013, págs. 13 y 14), que los Shuar acuden a universidades del Ecuador en busca de formación, pero también lo hacen a universidades tanto europeas como de Norteamérica y Canadá. En algunos casos, los indígenas son el objeto de estudio de las universidades, en cuanto, por ejemplo, sus lenguas y elementos culturales.

Tal es el caso de la Universidad de San Marcos en la que el departamento de lingüística cuenta con el Instituto de Lingüística Aplicada (CILA) que incluye entre sus intereses, el estudio de las lenguas indígenas. De similar modo podemos citar a la Universidad de la Frontera en Temuco (Chile) que para incluir población mapuche, lo hace a través de su Instituto de Estudios Indígenas. Asimismo, en Bolivia, la Universidad Mayor de San Simón alberga al Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe (PROEIB Andes) orientado a la formación de profesionales indígenas de la región bajo programas de maestría en educación intercultural bilingüe, como en cursos de especialización en convenio con el FILAC bajo el proyecto Universidad Indígena Intercultural. Y los ejemplos posiblemente continúen.

Si bien las mencionadas universidades albergan centros o institutos como parte de su estructura, existen otras que más bien despliegan programas de formación, cursos y asignaturas como parte de las múltiples respuestas a esta problemática. Tales son los casos, por ejemplo, de Venezuela. Entre las experiencias que resaltan en el desarrollo de la EIB en este país puede citarse al Programa de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad

Experimental Libertador Bolívar, que desde el año 2000 al 2007 ha formado maestros indígenas y no indígenas dedicados a la EIB en las distintas comunidades.

En el caso de la Universidad de Tarapacá (Chile), se da una suerte de condicionamiento ecológico en sus programas puesto que "Impone áreas prioritarias por contar con laboratorios naturales, tales como antropología, arqueología y agricultura en zonas áridas". La universidad tiene como lineamientos "la preservación del patrimonio cultural milenario y la identidad territorial" para una población estudiantil de filiación lingüística aymara aproximada de 14% en la matrícula (Fernández 2011, págs. 238 y 239). Por su parte, la Universidad Arturo Prat (UNAP) despliega programas de EIB para población aymara y la Universidad Católica de Villarrica lo hace para población mapuche (González 2013, págs. 103-104), poniendo énfasis en la lengua indígena en sus programas.

En el Perú, bajo similar lógica y fines, la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo (UNASAM) de Huaraz, a nivel de la región de Ancash "es la única universidad que desarrolla la propuesta de formación docente con enfoque intercultural y bilingüe" (Julca 2013, pág. 225). Acoge específicamente población indígena quechua en sus programas de maestría y diplomados en formación de profesorado. La Universidad Intercultural de la Amazonía Peruana (UNIAP), creada en 1999, es parte de este grupo (Moya 2013, pág. 57).

Por su parte la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) de México desarrolla sus actividades en una región en la que se encuentra una elevada concentración de distintos grupos indígenas "razón por la cual más del 50% de los estudiantes es hablante de alguna lengua indígena" (Guadalupe 2011, pág. 322). Considerando su filiación lingüística como sinónimo de identidad, "los estudiantes indígenas provienen de doce pueblos originarios (...)

entre los que se destacan los siguientes: Nahua (64,83%), Totonaco (16,51%) y Popoluca (4,07%). Seguidos del Zapoteco (2,15%), Zoque-Popoluca (1,67%), Tepehua (1,44%), Ñuhu (1,44%) y Otomí (1,2%). En menor medida, también hay estudiantes que son originarios de los pueblos Chinanteco (0,72%), Nahua-Mazateca (0,48%), Tenek (0,48%) y Mixe (0,24%)." (Casillas et al. 2013, págs. 324).

Conviene mencionar también en relación a México, los casos de Universidades Interculturales que reciben población indígena en calidad de estudiantes, tales como la Universidad Intercultural del Estado de México, la Universidad Intercultural del Estado de Chiapas y la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (Moya 2013, pág. 46; Mateos y Dietz 2013, passim).

Como puede apreciarse, las modalidades de atención a las demandas de población indígena varían de país a país y de universidad a universidad, lo cual dificulta una clasificación más precisa por lo que realizamos sólo una tipología aproximada.

De todas maneras, la población indígena incorporada en las universidades resulta escasa en comparación con la población no indígena, así por ejemplo "En Colombia, sólo el 8 por ciento de indígenas tienen algún acceso a la Universidad (...). En Perú, el porcentaje de población indígena que recibe alguna educación superior ronda aproximadamente el 6 por ciento" (Barreno 2003, pág. 22). Por su parte Moya reporta que "No es por azar que en distintos países latinoamericanos, con mayorías indígenas, los indígenas que acceden a la educación superior apenas constituyan entre el 1% y el 3% de la población universitaria." (2013, pág. 56).

Conviene anotar, además, que las experiencias mencionadas están orientadas mayormente, en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe, tanto como modelo como también en lo que hace a política educativa, a la formación de profesorado. Así por ejemplo lo recalca la Declaración Conjunta que emergió de la "Reunión sobre formación y capacitación de docentes en Educación Intercultural Bilingüe" llevado a cabo con auspicios de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), en Santa Cruz de la Sierra en marzo de 1996, y que ratifica la carta de conclusiones de similar encuentro en México, el año anterior. La mencionada Declaración Conjunta, a lo largo de su inciso a), establece la Formación de Formadores como un fin de la EIB y de los Estados e instituciones comprometidas (OEI 1997, págs. 267 y 268).

En Guatemala, la Universidad de San Carlos acogió población indígena maya con apoyo de los programas de gobierno, primero el Programa para el Desarrollo Integral de la Población Maya (PRODIPMA) y segundo, el programa EDUMAYA, para la formación de profesorado maya. Del mismo modo, la Universidad Rafael Landívar y la Universidad Mariano Gálvez que ofertan formación de profesorado en EIB (Moya 2013, págs. 52 y 60).

Los dos grupos de experiencias mencionadas anteriormente presentan como característica común el que las universidades desarrollan formación *para* y *con* población indígena, pero no constituyen entidades formadas *por* ellos mismos, lo cual será el caso de la tercera categoría de la tipología que se presenta a continuación.

c) *Universidades indígenas*

El tercer grupo está constituido, mayormente, por iniciativas de organizaciones indígenas en la región. Conviene apuntar que la creación de instituciones universitarias

denominadas genéricamente IES (por Instituciones de Educación Superior), para y por indígenas tuvo lugar en distintos momentos. En este sentido, quizás la más antigua en la región sea la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua (URACCAN) fundada en 1992; y las Escuelas Normales para formación de profesorado indígena que están destinadas a la formación profesional para el Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI).

Cabe mencionar también, como parte de este esquema, a la "Universidad Indígena Intercultural" del Fondo para el Desarrollo de Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe (FILAC), en funcionamiento desde el 2005 con base en una red de universidades de la región como un proyecto supra-regional en el que interactuaron varios programas de dichas universidades en red desarrollando programas de formación superior para pueblos indígenas en distintos campos como la Educación Intercultural Bilingüe, el desarrollo lingüístico, los derechos indígenas, la salud intercultural y otros.

Por otra parte, cabe mencionar, asimismo, a la Universidad Comunitaria Intercultural de las Nacionalidades y los Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi” (UAW) del Ecuador fundada por organizaciones indígenas kichwas en 2004 y la Universidad Nacional de Ciencias Indígenas Ancestrales (UNCIA) creada en 2005 en la amazonía ecuatoriana; la Universidad Autónoma Indígena Intercultural de Colombia (UAII) creada por el Consejo Regional Indígena de Colombia (CRIC) en 2003 (Bolaños 2013, pág. 90). Asimismo, desde un enfoque que atiende a la diversidad cultural, puede mencionarse a la Escuela de las Américas con sede en México y Canadá (OUI-COLAM), y otras que ilustran las respuestas de diversa índole, a las demandas, y por ende, las ofertas desde la formación superior a la multiculturalidad desde una perspectiva intercultural.

En Bolivia, en el marco de la Ley 070 es que se fundan tres Universidades Indígenas cuya oferta curricular no muestra cambios en cuanto a su enfoque, siendo más bien, de corte profesionalizante tradicional, es decir, similar a las universidades del sistema estatal nacional. Las universidades indígenas son: Universidad Indígena Boliviana Aymara (UNIBOL) "Tupak Katari"; Universidad Indígena Boliviana Quechua (UNIBOL) "Casimiro Huanca"; y Universidad Indígena Boliviana Guaraní (UNIBOL) "Apiaguaiki Tüpa".

Podemos incluir en este conjunto a la Universidad Autónoma Indígena de México y a la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí, también en México, como parte del esquema indígena (Moya 2013, pág. 46).

Por último, todavía existen propuestas de creación de universidades, tal el caso, por ejemplo, de la propuesta de creación de la Universidad Nacional Aymara en la localidad de Pomata, Puno, Perú, de 2012, impulsada por organizaciones de ese pueblo.

1.1.2. Las perspectivas curriculares

En principio es necesario aclarar que no se han encontrado muchos estudios sobre la educación superior indígena en la región latinoamericana desde la perspectiva curricular o epistemológica de los conocimientos. De hecho, aun cuando desde una axiología culturalmente situada se establecen principios rectores para la conformación de sistemas e instituciones de educación superior indígena –como veremos luego-- la práctica representa un desafío no resuelto del todo, con algunas, escasas, excepciones en casos de universidades de Australia, Canadá y Estados Unidos.

En la región latinoamericana hay varios intentos por establecer modelos curriculares desde una lógica indígena pero, como dijimos, la mayor parte se basa en principios éticos más que en científicos propiamente dichos. En referencia a ello, por ejemplo, Mato (2012) reporta en su informe para la UNESCO, que "más de treinta estudios referidos a experiencias de IIES y programas especiales de IES "convencionales" en once países de la región, (...), han llevado a concluir que en muchos casos falla su aplicación" (pág. 39). Dichos casos serán objeto de mención más adelante.

La idea de una "Universidad Indígena", de manera general, descansa en lo señalado por Wind (2011): "Los modelos educativos de las diferentes universidades indígenas no ignoran la complejidad del mundo en el siglo XXI y prestan atención a los conocimientos no-indígenas, pero en el centro de su enseñanza están los conocimientos, las ciencias, la tecnología, los saberes y las cosmovisiones de las naciones y los pueblos indígenas." (pág. 286). En efecto, generalmente estos pueblos o naciones indígenas transitan entre dos mundos, el propiamente indígena y el denominado "mundo occidental", que implica modernización, globalización y determinados conocimientos de matriz científica.

Según Mato (2012), el tema central que conlleva la definición de una universidad indígena estriba en su naturaleza curricular, o dicho de otro modo, en el enfoque epistemológico que constituye la base del currículo de educación superior. Como se ha visto en el apartado anterior, la mayoría de las universidades indígenas incorporan hábitos, costumbres, lenguas y otros elementos culturales propios en sus programas de educación. Estas experiencias también son reportadas por los estudios de Wind (op cit.), en las que tanto el español como el inglés, son todavía lenguas vehiculares predominantes, en programas "interculturales" de formación.

En el orden enunciativo, la educación superior indígena tiene como base las cosmologías indígenas, la relación humana con la naturaleza, la lengua indígena y una ética comunitaria caracterizada por tipos y normas de solidaridad social. Esto implica, mayormente, que el énfasis está puesto en el aspecto axiológico más que en el epistemológico. Los reportes de esta autora (Wind op cit.) permiten conocer casos curriculares con tal orientación, por ejemplo, en programas curriculares de la Universidad Kawsay de Bolivia. El de esta universidad se caracteriza por ser: "1. Vital Integral, en tanto la interdisciplinariedad está inspirada por la vida interconectada con la *Pacha*; 2. Cíclico; 3. Complementario, en tanto concibe a los saberes ancestrales como complemento de los saberes modernos; 4. Territorial Comunitario, con una realidad y participación activa y relevante para las comunidades" (Wind 2011, pág. 288).

De manera similar, las propuestas de la Universidad Amawtay Wasi del Ecuador, implican la "convivencia armónica no sólo con la naturaleza, sino también con otras sociedades humanas, hecha posible por el respeto mutuo y el entendimiento" que son, afirma, "piedras angulares de una sociedad intercultural" (idem. pág. 290). El currículo de esta universidad comprende sabiduría ancestral, racionalidad indígena, complementariedad y reciprocidad como valores fundantes de su formación profesional. Todo ello, se halla orientado a una "productividad en el aprendizaje y a la construcción de una conciencia crítica sobre el desarrollo humano comunitario ambientalmente sustentable" (Wind 2011, pág. 293).

Los reportes sobre las universidades mexicanas --Universidad Autónoma Indígena de México, y de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo-- ponen énfasis mayormente en las metodologías y estrategias de formación de sus participantes, que agrupan modalidades presenciales, semipresenciales y a distancia. En ellas el currículo está signado por su

orientación en el conocimiento de otras culturas más allá de la "cultura local", la adquisición de competencias para el mundo globalizado (por ejemplo, ejercitando el inglés), la fundamentación de la identidad indígena, la valoración de las tecnologías de la información y la comunicación. Adoptan, en sus planes de estudios, "los cuatro elementos que recomienda la UNESCO: saber ser, saber conocer, saber convivir y saber hacer" (Wind 2011, pág. 297).

Los estudios de Wind (2011) sobre los casos mencionados sucintamente, cierran con una caracterización de los programas o currículos de las universidades indígenas que transcribimos a continuación, por su carácter representativo de lo que comprende la educación superior indígena en las universidades indígenas. Las características más importantes son:

- una educación y pedagogía descolonizadora y liberadora, basada en la cosmovisión de las culturas originarias y en sus conocimientos y valores;
- la educación indígena como proyecto de la comunidad: participación activa y continua de la comunidad en la creación del currículo y la enseñanza;
- el uso de las lenguas nativas en los estudios académicos; lenguas nativas como lenguas académicas; investigación de las lenguas nativas:
- tomar en cuenta la vida holística de las naciones indígenas en la investigación, las prácticas y la pedagogía;
- la participación de las/os ancianas/os no tituladas/os como profesoras/es;
- la pedagogía del diálogo: participación activa de docentes y estudiantes en el proceso de aprendizaje-enseñanza;
- la contribución significativa de las/os estudiantes al desarrollo comunitario;
- la formación de líderes indígenas para sus comunidades y naciones;

- la difusión de los saberes, los conocimientos y de la filosofía de las culturas originarias en la comunidad nacional e internacional;
- la flexibilidad de los planes de estudios: modalidad presencial, semipresencial o a distancia;
- el uso, y el mejoramiento del uso, de las tecnologías de la información y comunicación. (Wind 2011, pág. 316).

Este resumen de características coincide de manera genérica por lo recogido en la compilación que realiza Mato (2012). En ese trabajo la idea de "interculturalizar" la educación superior alude a que las distintas universidades incluyan en sus programas de formación, "los conocimientos y modos de producción de conocimientos, formas de aprendizaje, lenguas, historias, visiones del mundo y proyectos de futuro de los pueblos indígenas y afrodescendientes, en los planes de estudio de todas las IES, según sea pertinente para las diversas formaciones profesionales" (pág. 19), señalando, como sostuvimos, la diferencia entre Instituciones de Educación Superior (IES), y las Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES).

Tales experiencias expresan los deseos de inclusión de las diversidades culturales indígenas en la educación superior, pero no sólo a nivel de ingreso o acceso a las IES, sino en lo que implica su relevancia cultural y con ello, curricular y epistemológica, puesto que se concibe que éstas sólo reproducen conocimientos y valores eurocéntricos (Mato 2012, pág. 23), lo cual significa exclusión.

En el marco de lo mencionado sobre las universidades indígenas, en la mayoría de los casos, su currículo está orientado a la formación de profesorado en el que, desde una

perspectiva más bien didáctica, se incorporan las lenguas indígenas como elemento de énfasis en los programas de estudio. Cuando no se trata de formación de profesores, ésta se orienta a las consabidas profesiones habituales de una universidad de las existentes en todos los países de América Latina, como parte del sistema estatal de educación superior.

Entre los reportes, a manera de sustentar lo mencionado, pueden citarse, por ejemplo, la inclusión de lenguas indígenas en la formación de profesorado que realiza el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA) de Argentina, que incluye el grado de Técnico Superior en Educación Intercultural Bilingüe. En ese mismo país, el Complejo Educativo Intercultural Bilingüe en Pampa del Indio, provincia del Chaco, dicta también a nivel universitario, la Licenciatura en Enfermería Bilingüe Intercultural. En el caso de Bolivia, si bien se han establecido principios cosmológicos para la creación de universidades indígenas, el reporte de Choque (2012, citada por Mato) afirma que "Uno de los desafíos de estas universidades es cómo incorporar plenamente las lenguas y saberes de los pueblos indígenas en los planes de estudio, terreno en el que aún queda mucho por resolver" (Pág. 45).

Colombia reconoce constitucionalmente a la etnoeducación como modelo para pueblos indígenas, pero al igual que otras experiencias regionales, se constriñe a la incorporación de lenguas y algunas otras prácticas culturales en los programas de, por ejemplo, la Universidad Autónoma Indígena Intercultural. Similar experiencia ocurre, según el reporte de Farfán (2008, citado por Mato), con los casos de Ecuador, tanto la Amawtay Wasi, como la Universidad Salesiana, incluyen lenguas kichwa y achuar en sus programas de formación.

Un caso especial está referido, en Ecuador, a la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) que ha incluido en sus programas de maestría la de Derecho Indígena y Pluralismo Jurídico que ingresa al campo del derecho consuetudinario (Cuji 2012, pág. 58, en Mato op.cit.). Este autor reporta que aquellas universidades vinculadas a la DINEIB, tienen como compromiso la sistematización de saberes ancestrales realizada por los mismos indígenas para incluirlos en programas de formación universitaria. Tal sería el caso de la Universidad de Cuenca, la Universidad Técnica Particular de Loja y la Estatal de Bolívar.

Los casos de Guatemala y México reportan más bien sistemas de inclusión indígena en las universidades tradicionales atendiendo la cosmovisión maya y las lenguas mayas como sería el caso de la Universidad de San Carlos, la Universidad Mariano Gálvez y la Universidad Maya en el primer país; y en el segundo, principalmente las que forman parte de la red o sistema de Universidades Indígenas (ya mencionadas). Se añade, para el caso mexicano, la formación de profesorado con base en lenguas y elementos culturales, de las Universidades Indígena Intercultural Ayuuk de Oaxaca y la Universidad Pedagógica Nacional (Mato 2012, pág. 70).

Diferentes conocimientos y saberes son parte de los programas de formación para pueblos indígenas en las universidades nicaragüenses URACCAN y BICU, cuyas carreras son, por lo general, las habituales. En Perú, destaca un programa de formación de profesores que incorpora lenguas indígenas, como el caso del programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía peruana (FORMABIAP) que es el único caso de formación en Educación Superior para indígenas.

En los demás países, el énfasis, como se dijo, está puesto más en la incorporación de indígenas en la educación superior, en programas tradicionales de profesionalización lográndose, eso sí, un incremento importante de la matrícula indígena a nivel regional, aunque no satisfactoria del todo.

Tal, por ejemplo, es el caso de la Universidad Autónoma Chapingo de México, en la que una investigación realizada por Chávez (2008), reporta la condición indígena como un requisito para obtener apoyo económico en los programas de formación superior, especialmente para el grado de licenciaturas y en agronomía. Y afirma que los nahuatl, zapotecas, mixtecas, mayas, totonacas y mixes que en ella estudian, constituyen a Chapingo como "un espacio de convergencia de culturas diversas en donde no únicamente conviven personas de origen urbano y rural, sino de origen étnico y cosmovisiones variadas en el más amplio sentido del concepto" (Chávez 2008, pág. 40). Cabe señalar, sin embargo, que en su investigación no reporta realmente elementos referidos a dicha cosmovisión.

En todo caso los resultados de Chávez se focalizan en la lengua indígena como condición para el éxito en los estudios por parte de la población indígena en dicha universidad en que la lengua se encuentra muy relacionada al desarrollo de los programas de formación profesional. Así, afirma que: "Algunos de los testimonios ofrecidos por los estudiantes indicaron que muchos de ellos llegaron a Chapingo sin un dominio amplio del español, lo cual les dificultó su integración con los compañeros, así como el desempeño óptimo en los cursos" (Chávez op cit, pág. 45). De ello se desprende que, aparte de otros asuntos obstaculizantes relacionados a la condición étnica para el desempeño académico, la lengua constituye un desafío constante en currículos de formación profesional "tradicional",

además de generar discriminación y soledad en los estudiantes, en los ambientes universitarios.

De manera complementaria, y sólo para ilustrar mejor el análisis sobre investigaciones en torno a la educación superior indígena, podemos mencionar el estudio llevado a cabo por Pechenkina y Anderson (2011) relativo a educación superior e indígenas de Australia.

El mencionado estudio que se halla basado en datos referidos a 40 instituciones de educación superior, reporta, entre sus hallazgos, una constante crisis debido a la escasa participación de población indígena en las universidades, a pesar de las importantes políticas de incentivo y apoyo. Esta situación es aún más grave en relación al egreso, así: "It is critical not only widen access but enhance it with strategies to ensure that students have the best chance of success." El aspecto cultural, si bien presente en la esfera social –lo que como en el caso anterior, implica discriminación y exclusión— prácticamente no es atendido en cuanto a contenidos del currículo, "Cultural issues also play a role, in particular, the social or cultural alienation that some students may experience because of clashes between Indigenous and non-Indigenous socio-cultural values reflected in teaching styles and pedagogies, course content and levels of available support." (Pechenkina y Anderson 2011, págs. 3-4).

El mencionado estudio concluye señalando que tanto los conocimientos como las culturas requieren ser más apropiadamente recepcionadas y visibilizadas en las universidades: "The knowledge and awareness of Indigenous cultures need to become recognised a global graduate attribute and be included among listed on the universities' websites" (Pechenkina y Anderson 2011, pág. 19), aunque sería más importante, a juicio nuestro, enfatizar la inclusión de las culturas en los programas de formación profesional.

1.2. Investigaciones sobre el uso deTIC en distintas etnias y culturas

La educación en general, forma parte de políticas de Estado prácticamente desde tiempos antiguos. Como parte de los Estados modernos, ha sido objeto de planificación en vista de que, como precepto, debería alcanzar a todos, sobre todo considerando que debería contribuir a la integración social nacional de cada país.

Una manera de responder a los desafíos de inclusión educativa a nivel de cada país, esto es, de llevar el servicio educativo a población dispersa, implicó que se pusieran en juego distintas estrategias desde profesorado itinerante hasta el uso de diferentes medios que posibilitaran la enseñanza desde los centros urbanos hacia la periferia.

Ya en el siglo XIX, la educación se llevó a cabo haciendo uso del correo postal. Esta modalidad adquirió el nombre de Educación a Distancia (Marcelo et al., 2000). Este tipo de educación intenta responder no sólo a desafíos de distancia, sino también a disponibilidades de tiempo (por ejemplo, personas que trabajan y demandan educación para mejorar su situación), y también por condiciones físicas para asistir presencialmente a una escuela (por ejemplo, los minusválidos).

Marcelo et al. (2000) establecen una diferenciación entre diversas modalidades a distancia. Distinguen a la Educación a Distancia propiamente dicha, sobre todo en lo que respecta al uso de correo postal. Esta categorización alcanza a la Teleformación que se vale de medios electrónicos como la televisión, la radio difusión y el teléfono. A ellas, en los últimos 25 años, se ha sumado la Internet o World Wide Web y la Enseñanza asistida por ordenadores que puede considerarse como una forma de esta última (Marcelo et al. Op cit, pág. 20).

Todas las mencionadas modalidades se basan en considerar tiempo y distancia por lo que su principal característica es que puede ser sincrónica o asincrónica. La primera, cuando de manera simultánea, por medio de la web, se conectan los participantes mediante algún dispositivo. La segunda, cuando cada participante se conecta en distintos tiempos.

Integrada a esta caracterización, se destaca la idea del autoaprendizaje y del aprendizaje cooperativo: "Este enfoque de aprendizaje cooperativo basado en soportes telemáticos como Internet comienza a conocerse como *educación on-line*, término bajo el que se designa a todo un conjunto de métodos que se ajustan especialmente a los principios del aprendizaje adulto, en el que el intercambio de la experiencia personal con relación a un determinado contenido puede desempeñar un papel relevante en el desarrollo colectivo" (Marcelo op cit. citando a Trentin 1996, pág 5).

De manera genérica, la modalidad de educación a distancia mediada por ordenadores (con conectividad a la internet) se ha denominado *e-learning*. Resulta claro que este tipo de "teleformación incorpora un cambio de paradigma pedagógico, centrado en el aprendizaje más que en la enseñanza" (Marcelo et al. 2000, pág. 38), y se integra a aquello que se conoce como sociedad de la información.

En este acápite se presentan distintos estudios que sistematizan experiencias de uso de medios computacionales e internet en las relaciones sociales signadas por algún componente étnico y/o cultural. Los autores señalados reportan hallazgos significativos en relación a los efectos e impactos que los medios digitales tienen sobre personas auto-identificadas culturalmente, en un contexto globalizado por dichas tecnologías, es decir, resaltando las conexiones a distancia entre países y regiones. Asimismo, en el presente texto se destaca, de

modo complementario, los resultados e impactos de la aplicación de estas tecnologías digitales, especialmente la internet, en programas educativos para poblaciones indígenas de varios países. El foco está, principalmente, en las lenguas amenazadas y su revitalización en programas de educación.

Son escasos los estudios que han analizado el uso y el impacto de nuevas tecnologías de la comunicación en comunidades indígenas y sobre su etnicidad, entendida como la condición de pertenencia por autoadscripción a una cultura y grupo étnico, y a cómo ella se expresa como parte de su identidad cultural. La etnicidad, es entendida, como la autoidentificación individual y colectiva de las personas desde la perspectiva de su cultura, -valores, lengua y otros elementos diacríticos- y a la que recurren para diferenciarse de otros grupos culturalmente. Entre estos pocos estudios, resulta importante mencionar aquellos que podrían ser considerados "pioneros". Así por ejemplo, uno de ellos es el trabajo realizado por Lisa Nakamura en los últimos años de la década de los noventa y publicado en el año 2002 bajo el título de "Cybertypes"; y otro, el trabajo de Linda Leung sobre etnicidad virtual, publicado en el año 2007. Ambos estudios son presentados aquí junto a otros similares o relacionados a la temática.

Podemos atribuir a Nakamura (2002) la acuñación del término "Cybertype" para referir la construcción de un tipo de sujeto que transita desde–lo que ella entiende como— el campo de los estudios de los media al campo de los estudios de los software: "From media studies, we move to something which can be called software studies; from media theory—to software theory". En este campo interviene además la categoría "cultura" como parte de su construcción y desarrollo. En tal sentido es que afirma, desde su posición cultural, que "nuestra cultura está siendo informatizada como una moda generalizada y probablemente

irrevocable”[1] (2002, págs. 317 a 318). La denominación de "Cibertipo" (Cybertype en el original) se establece de la siguiente manera:

> I coined the term "cybertype" to describe the distinctive ways that the Internet propagates, disseminates, and commodifies images of race and racism. The study of racial cybertypes brings together the cultural layer and the computer layer; that is to say, cybertyping is the process by which computer/human interfaces, the dynamics and economics of access, and means by which users are able to express themselves online interacts with the "cultural layer" or ideologies regarding race that they bring with them into cyberspace. (Nakamura 2002, pág. 318)

Vale decir, por añadidura, que se trata de la construcción identitaria que los usuarios hacen de sí mismos, en función de su propia cultura y la ponen en la red en relación con otras identidades. Así, los cibertipos son estereotipos de raza que emergen en relación con situaciones de miedo, ansiedad o deseos de privilegio de los usuarios americanos occidentales, y que son registrados en un medio textual y gráfico que está en constante flujo y ajuste (Nakamura op cit, pág. 319). Con tal orientación, se propone distinguir un tipo de etnicidad culturalmente implicada en la internet, es decir, que se expresa por medio de ésta de manera virtual. De cierta manera implica, asimismo, una forma de representación a partir de una imagen y de un texto de la cultura de los usuarios. En su estudio expone las formas que adquiere un texto racial, excluyente o incluyente, según se trate de redes o usuarios conectados. De hecho, la internet, según Nakamura, optimiza la reproducción digital y la transmisión de la raza y la imagen cultural del usuario (2002, pág. 324).

[1]Traducción mía.

Su estudio muestra el modo en el que usuarios tanto de Asia como de América, establecen tipologías culturales, unas veces acentuando su origen y otras veces adquiriendo "virtualmente" una identidad de otra cultura. Así por ejemplo, un usuario americano puede representarse a sí mismo bajo la figura de un samurai japonés. También ha encontrado en su estudio, casos en los que usuarios asiáticos, por ejemplo, adquieren una representación virtual americana o incluso, afrodescendiente. Esta "adquisición" simbólica de identidades aparece, en su estudio, bajo la denominación de "Digital avatars". Ello, sostiene Nakamura "provide a pipeline into the phantasmatic world of identities, those conscious or not-so-conscious racial desires and narratives that users construct and inhabits during their interactions in cyberspace." (2002, pág. 32)

El estudio mencionado se centra en las representaciones que usuarios tanto asiáticos como afrodescendientes construyen en el ciberespacio. Ello conlleva incluso la creación de sitios web, en los que la inclusión está dada por la auto identificación, aún cuando no se tiene constancia de la "veracidad" de la autorepresentación del usuario. Por ejemplo: una comunidad afrodescendiente que crea un espacio o sitio virtual para fortalecer su identidad y cultura: la NetNoir, que es, tal vez, el más antiguo y mejor conocido ejemplo de identidad étnica en la web, lo que lo hace importante por la presencia de una minoría en internet (Nakamura 2002, pág. 34).

Aunque la investigación de Nakamura no está precisamente orientada a pueblos indígenas, sí se trata de identidades étnicamente auto-situadas en la internet en procesos de recomposición cultural, tanto ideológica como política y socialmente. Destaca, asimismo, dicho fenómeno que consiste en la "adquisición temporal de identidades" (p.e. adolescentes japonesas identificándose como Geisas, o simplemente usuarios cambiándose de identidades

étnicas con "otros" estereotipos) y que se ha establecido como "Fantasy Tourism" o turismo de fantasía en la red (Op cit, pág. 40 y ss.).

Por otra parte, un aspecto a señalar también en relación con el estudio de Nakamura es su carácter transnacional. En efecto, ella compara casos y situaciones entre usuarios de distintos países y distintas culturas, aún cuando se trate de distinciones, un tanto generales, tales como americano, afroamericano y asiático. Sin embargo, la nación o cultura de pertenencia más que constreñir la representación, lo que revela con gran efecto es la transposición que los usuarios practican sobre sus identidades, idealizando, al mismo tiempo, identidades distintas a las propias. Esta "adquisición" temporal de identidades puede estar relacionada de manera "horizontal": asiáticos "adquiriendo" un avatar afrodescendiente o americano, o viceversa. Asimismo, la relación puede ser "vertical", como es el caso de adolescentes y usuarios contemporáneos adquiriendo identidades de "sujetos simbólicos" del pasado, por ejemplo, guerreros medievales, samurais, etc. Finalmente, la relación puede implicar asumir identidades "blancas" de fantasía (p.e. héroes de comic, y otros).

El estudio más representativo acerca de la relación entre etnicidad y tecnología es el de Leung (2007) al tiempo que de mayor especificidad puesto que enfoca comunidades étnicas migrantes en Europa y su acceso a la web. Parte del principio de que "Internet está diseñada para manejar la diversidad". Desde su posición considera a la etnicidad como "el significado (…) de un enclave de lucha. Por consiguiente, al buscar representaciones de ella, el estudio analiza sitios y páginas *web* que expresen la pugna entre lo híbrido, el pluralismo, la diversidad y el esencialismo." (Págs. 15 y 18).

El interés de Leung está orientado a las identidades culturales y sus relaciones entre comunidades étnicamente identificadas. Al mismo tiempo, desde una perspectiva de género, atiende a las mujeres en la red. Su estudio se enfoca en comunidades de inmigrantes asiáticos y afrodescendientes radicadas en Gran Bretaña. La autora aprovecha su situación como asesora de un proyecto denominado @THENE que capacita mujeres de minorías étnicas en Gran Bretaña en alfabetización digital. Ello le permite explorar "el tema del papel de la tecnología en la política de la identidad y analizar de qué forma los sujetos han integrado los ordenadores e Internet a su vida cotidiana y su ámbito privado." (Leung 2007, pág. 21). De modo tal que el género ha sido el eje central del análisis frente a otros aspectos de la identidad cultural.

Su base teórica, compartida con Nakamura (2002), es que las tecnologías permiten una suerte de perpetuación de identidades étnicas situadas en el ciberespacio en el que se cruzan diversidad de campos discursivos y matrices culturales, tanto excluyentes como incluyentes, en un nivel simbólico en varios sentidos. Señala, asimismo, el hecho de que los estudios sobre TIC y temas de raza y etnicidad son muy escasos. Se trata, en efecto,de "un campo que se caracteriza por una notable carencia de investigaciones (Leung citando a Sudan 2000 y a Nakamura 2002, pág. 41).

Las representaciones étnicas que revela el estudio de Leung difieren de aquellas comúnmente entendidas como de minorías migrantes que se hallan en un contexto distinto al de su país de origen (como Gran Bretaña y los Estados Unidos) con una historia "congelada en el tiempo" desde la cual reconstruyen identidades resultantes de un pasado. Al contrario de tal visión, afirma que la web ofrece nuevas posibilidades de autodeterminación y autorepresentación "con las que las minorías étnicas pueden construir sus identidades a su

propia imagen." (Leung 2007, pág. 48) desde una perspectiva contemporánea. Con ello se posiciona en un debate entre los que sostienen que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) constituyen la perpetuación de un racismo (que se sujeta a estereotipos del pasado) y otros que las consideran medios de autodeterminación contemporánea ante los desafíos del país de llegada.

Las dicotomías entre, por ejemplo, blanco/negro, oriental/occidental, europeo/asiático, indígena/no-indígena, son las que, a partir del mencionado debate, constituyen objetos de análisis. Así por ejemplo, "Los grupos indígenas utilizan Internet como un recurso de la comunidad, para otorgarse una identidad de grupo y como un medio para oponerse a ser asimilados por la corriente dominante (…). La utilizan para comunicarse en sus propias lenguas y en otras, y entre los miembros tribales, miembros de otros grupos indígenas y del público en general." (Leung 2007, pág.70, citando además, trabajos de Zellen 1998, Cisler 1998 y Arnold y Plymire 2000 sobre casos de indígenas cherokees de Norte-América).

Otro hallazgo del estudio de Leung da cuenta de la relación estrecha que existe entre la posibilidad de acceder a un ordenador en el hogar, y con ello a la red, y un incremento de ingresos debido a una mejora en la educación a nivel de unidad familiar. Se dan, asimismo, dos tipos de usuarios, unos que aprovechan, podría decirse, las posibilidades de las TIC para reforzar su condición de minoría étnica así como su cultura, y otros que, al contrario, "esconden" su identidad en la red, tanto que evitan hablar de su origen, lengua materna y otras situaciones que revelarían su identidad. Finalmente, el estudio permite afirmar que la introducción de un ordenador en un hogar de minorías étnicas migrantes, y con él las TIC, en un amplio sentido, incrementan las posibilidades de mejorar las condiciones socioeconómicas, culturales y políticas. En efecto, el acceso a información, por ejemplo,

permite conocer mejor los derechos y condiciones legales de migración, la búsqueda de mejores trabajos, el incremento en las relaciones entre comunidades similares, etc. (Leung 2007, págs. 123 a130).

Las conectividades constatadas en el estudio implican una mejora en la relación con, por ejemplo, familiares y organizaciones distantes (en otro país). Asimismo permiten la articulación con organizaciones a nivel internacional en las que encuentran apoyo para resolver los problemas que los migrantes tienen en las grandes ciudades, países de llegada y barrios donde se acogen. De este modo, las TIC se convierten en "tecnologías de la autorepresentación" (Leung 2007, pág. 189) para las minorías étnicas. Por otra parte, los resultados del estudio también muestran que las TIC todavía se hallan dominadas por los varones. Desde una perspectiva de género, las mujeres todavía se encuentran marginadas en su acceso a las TIC, tanto cualitativa como cuantitativamente.

Otro estudio similar realizado por Christine Smillie (2005),explora la incorporación de internet y otros servicios digitales en poblaciones indígenas de Canadá, Nueva Zelanda y Australia con el objetivo de comprender la "brecha digital" que existe entre poblaciones diferenciadas por nivel socioeconómico, generacionales y étnico-culturales; también considera personas con discapacidades y grupos de mujeres. Estas categorías son analizadas comparando situaciones urbanas y rurales de dichos países, e intenta responder a las siguientes preguntas: "1) what kind of access is available to the internet in remote communities, 2) where is the internet accessible in these communities, 3) and if the internet is useful tool for Aboriginal women in these communities to access health information" (Smillie-Adjarkwa 2005, pág. 1). Concluye que para las comunidades indígenas remotas se constata una brecha digital muy significativa que es sinónimo de exclusión social y digital.

Un estudio complementario es el de Taylor (2011), que se propuso medir los beneficios que las TIC conllevan para poblaciones aborígenes del Canadá, inmigrantes, ancianos y sin hogares (a las que de manera general denomina "población vulnerable"). En el estudio se asume que las TIC pueden implicar posibilidades de mejoramiento para ellos, revirtiendo una condición de aislamiento y contribuir a la inclusión social por su condición, por ejemplo, de indígena o de inmigrante. Del reporte se escoge de manera preferencial los resultados que se alcanzan en la población aborigen o nativa de Canadá, tal es el caso de los inuit y de las poblaciones denominadas First Nations. Estas poblaciones han adoptado algunas TIC y servicios como facebook, twitter, youtube "to keep in touch with home communities, fight addiction, showcase Aboriginal arts and crafts, preserve cultural identity and support political advocacy." (Taylor 2011, págs. 1-3). Y ello a pesar de que se señala, desde otro ángulo, que las TIC pueden tener un impacto negativo en las culturas y lenguas indígenas y teniendo en cuenta, además, que gran parte de la población nativa no suele tener acceso a internet en un país tan conectado como Canadá.

El mencionado estudio de Smillie-Adjarkwa también comprende a las comunidades denominadas First Nations que incluye, además, pueblos como los Inuits y Métis, del norte de Canadá, y atiende especialmente a grupos de mujeres de la Asociación de Mujeres Nativas de Canadá (NWAC). El estudio también analizó, de manera complementaria, el caso de Australia, comparando indígenas que viven en aldeas rurales remotas e indígenas que viven en las áreas urbanas; y en Nueva Zelanda, con población maorí, considerando diferencias según la edad, la etnicidad y la ubicación geográfica (Smillie-Adjarkwa 2005, págs. 4 a 6).

Entre los resultados encontrados en el mencionado estudio cabe señalar, en relación al caso canadiense, el hecho de que existe demanda de entrenamiento previo a la prestación del

servicio tanto de internet (navegadores, correo, etc.), como de los equipos (ordenadores), por parte de las mujeres aborígenes. En relación con ellos se menciona que al margen del potencial que se descubre en la mejora de las condiciones digitales y de inclusión de la diversidad, se identifican los riesgos sociales y problemas que conlleva la implementación del servicio, por ejemplo, sitios de pornografía, posibilidades de tráfico de niños, etc. El tema "racismo" aparece como un componente de las TIC, pues, las mujeres señalan que existen sitios que promueven cultura, religión y lenguaje racista, "The youth stated that they sometimes encounter racism toward Aboriginal youth." (Smillie-Adjarkwa 2005, pág. 8).

En relación al caso de Australia, se encontró que la disponibilidad de las TIC propicia mejoras en el acceso a servicios, por ejemplo, de salud para poblaciones que se encuentran lejanas y aisladas y con recursos muy limitados, siendo este servicio el más atendido y por ende, aprovechado. Asimismo, facilita el acceso a la información, la oportunidad de preservación cultural, el desarrollo de interés tecnológico, el turismo, etc. Finalmente, con respecto al caso de Nueva Zelanda, los usuarios maoríes han adquirido buenas competencias en el manejo de las TIC para una variedad de servicios sociales concernientes a su cultura y que les trae aparejado ventajas económicas (Smillie-Adjarkwa 2005, pág. 10).

Por su parte, Harris y Harris (2011), se han enfocado en cómo las TIC han contribuido al desarrollo rural de comunidades étnicas indígenas del este de Malasia, enfatizando procesos de transmisión cultural, por ejemplo, bajo la forma de "museos culturales virtuales". El estudio aborda comunidades indígenas que se encuentran aisladas y en sitios alejados de los centros urbanos (como en los casos anteriores). Se propuso conocer las implicaciones de la conectividad y de la sociedad de la información, considerando que gran parte de las poblaciones indígenas asiáticas se encuentran en estado de pobreza y realizan poco

aprovechamiento de las TIC en general. El estudio se llevó a cabo con población indígena de Sarawak en donde confluyen comunidades de Malaya, Sabah y Singapur conformando una "multi-ethnic, multicultural and multilingual society", constituida por grupos indígenas tales como los Kadazan, Dusun, Rungus, Murut, Sungai y Lundayeh, entre otros menores. Conforman más de 30 agrupaciones e involucran más de 50 lenguas. En este contexto "The research investigated the comparative influence of ICTs and social contacts on the process of cultural transmission to schoolchildren; how they learn about their indigenous culture and about their national Malaysian culture." (Harris y Harris 2011, págs. 2 a 5).

La investigación mencionada considera que las TIC son reconocidas como la principal forma de comunicación entre individuos, comunidades y la sociedad toda. En ella se plantean cuestiones acerca de cómo las poblaciones indígenas aisladas aceptan las TIC; teniendo en cuenta el aluvión de información e influencias culturales que les llegan por estos medios y considerando el hecho de que no las han experimentado antes de una manera similar (Harris y Harris 2011, pág. 4). También se enfoca al pueblo Kelabit de Malasia que se encuentra disperso en poblaciones rurales, y se considera el grupo más pequeño y más vulnerable, principalmente en la comunidad denominada Bario: "e-Bario is a multi-award winning initiative implemented by the University Malaysia Sarawak. It has brought telephones, computers and the Internet to Bario, in the form of a community telecentre and computer laboratories at the two schools. It has been described as one of Malaysia's most significant Internet development projects" (Harris y Harris 2011, pág. 6).

Entre los resultados del estudio pueden citarse que, de las TIC, aquella que mayor influencia ha tenido sobre la cultura Kelabit, es la televisión en comparación con internet, cuya influencia es relativa, y no determinante. Así: "despite the growth in access to ICTs

within Bario, their potential impact on the transmission of the traditional Kelabit culture has yet to be felt." Siendo los kelabit una cultura vulnerable susceptible de extinción, se espera que las TIC puedan prevenir su desaparición propiciando la transmisión cultural de mayores a jóvenes mediante el uso de medios digitales de manera planificada (Harris y Harris 2011, págs. 16 y 17).

Entre las experiencias en América Latina, destacan las citadas en el documento compilado por López, Sánchez y Solano (2014). Este presenta como puntos de partida dos ideas centrales. La primera, referida a que el conocimiento, en la sociedad de la información, es un factor clave para una "prosperidad económica y social". La segunda hace referencia al hecho de que la alfabetización digital (sobre las TIC) es una de las estrategias primordiales para alcanzar la primera idea, en la medida en que posibilita producir e intercambiar conocimientos. Estas dos ideas se articulan además, al potencial que poseen las TIC para garantizar "al tiempo el mantenimiento de las señas de identidad, y en algunos casos, contribuyendo a la revalorización de las señas de identidad esquilmadas durante siglos de los pueblos con una rica identidad cultural." (López et al. 2014, pág. 2). Según las autoras, la brecha digital existente entre los que tienen acceso a las TIC y los que no, conlleva no sólo acceso y uso, sino que "se encamina hacia una brecha cognitiva (…), principalmente de uso de la información y de los beneficios que la interacción social puede promover" (López et al. 2014, pág. 3). Esta es la base por la que las autoras centran su estudio para explicar la inclusión/exclusión digital en comunidades mapuches del sur de Chile.

Como sostienen López, Sánchez y Solano (2014), si bien la dotación de los recursos tecnológicos se encuentra a cargo de los Estados, en atención a lo establecido por la declaración de la ONU en septiembre del 2007, la brecha digital es muy significativa en

comunidades indígenas, en este caso, del sur de Chile. No se trataría sólo de accesibilidad sino también de alfabetización digital a fin de propiciar la gestión de entornos personales de aprendizaje y de la configuración de redes sociales culturales (López et al. 2014, pág. 3).

El trabajo de las mencionadas autoras, realizado entre 2009 y 2011 destaca, por ejemplo, la experiencia del proyecto Centros Tecnológicos Comunitarios (CTC) desplegado en Argentina. Estos centros "fueron pioneros en el uso de las TIC como herramientas potenciadoras y articuladoras del desarrollo de las comunidades indígenas a nivel local contribuyendo a la reducción de la brecha digital y generando una red a lo largo de todo el territorio nacional. En el marco de esta red distintos tipos de instituciones (educativas, civiles y gubernamentales) asumieron el compromiso de trabajar por sus comunidades" (López et al. 2014, pág. 7), junto con ésta, el sitio web "Mapuche en Red". También se hace alusión al sitio web "Runasimipi Qespisqa Software" con similares finalidades, pero para población quechua parlante.

Considerando la experiencia Argentina, la investigación enfocada a población mapuche se desarrolló en comunidades como "Francisco Huirio Lienan", "Joaquin Chuequelen", "Ignacio Lefil", "Andrés Huenchun" y "Quintrel Llanca" del Lof (comuna) Temuko de Chile. Uno de los objetivos fue "Evaluar los efectos que el uso de las TIC han tenido sobre las comunidades participantes de esta iniciativa, con énfasis en el rol de los dirigentes comunitarios" (López et al. 2014, pág. 10). Luego de proveer tanto los equipos como capacitación y servicios a los miembros de las comunidades, algunos resultados muestran que la apropiación y el uso de ordenadores es escaso. El uso de redes también es reducido (solo un 13% accede a su uso). En efecto, aunque la mayor parte de las personas, el 80%, afirma que la adopción de las TIC es útil y necesaria, sin embargo, en términos de

acceso y uso, un 77% se halla excluido (López et al. 2014, pág. 11). De manera complementaria, cada comunidad instaló un blog a fin de continuar con el proyecto. Las autoras concluyen, entre otras cosas, con que internet fortalece el sentimiento de comunidad. El proyecto ha contribuido al desarrollo comunitario y profesional así como a la inclusión digital. Por lo que señalan que se ha logrado avanzar en la superación de la brecha digital.

Por otra parte, un estudio que destaca relaciones de género desde una perspectiva sociológica de incorporación de las TIC en la educación con poblaciones de estudiantes en Bélgica, es el de Tondeur et al. (2010). Parte de la afirmación de que las TIC constituyen un indicador de capital cultural en el sentido propuesto por P. Bourdieu, "cultural capital corresponds with certain cultural tastes and styles and participation and activities" de cierta naturaleza asociada a la cultura del grupo (Op cit. pág. 154). La "recuperación" de tal definición es luego asociada por los autores a problemáticas como las diferencias en la apropiación de las TIC por parte de varones y de mujeres. En efecto, "there is considerably more documentation of this gender divide than for other forms of inequalities (…), the gender divide is seen mainly in terms of the ways that females are disadvantaged relative to males (…) that females know less about ICT, enjoy using the computer less than male students and perceive more technology problems" (Tondeur et al. 2010, pág. 156).

Aunque el mencionado estudio no se focalizó en una minoría étnica, se llevó a cabo con estudiantes jóvenes de secundaria considerando su origen socioeconómico. Se buscaba explorar la incidencia de tipos de familias con hijos en secundaria y aspectos relacionados con la apropiación de las TIC. Se consideró la relación directa o indirecta del aprendizaje escolar, en las competencias y actitudes frente a las TIC. Entre los resultados encontrados, se establece que la relación entre acceso a un ordenador y aprendizaje, mediante la incorporación

de las TIC, no muestra grandes diferencias entre varones y mujeres, y los resultados son muy moderados. Por otra parte, aquello que sí afecta sobremanera es la condición profesional de los padres y su relación con el aprendizaje de los hijos: "The findings of this study suggest that the professional situation of the parents might affect the way in which children are socialized in the use of computers." (Tondeur 2010, pág. 161).

En lo que concierne a nuestro caso, el interés del último estudio mencionado reside en que si bien la idea de capital cultural es recuperada en términos socioeconómicos más que culturales en el sentido étnico, resulta posible asociar dicho capital a la conducta étnico-cultural de los sujetos, considerando cómo se seleccionan, aplican y procesan información, y con qué fines; si implican un cambio no sólo económico, sino de relaciones de resistencia y dominación sociocultural, modificando posiciones sociales entre minorías étnicas y mayorías. Así: "the ability to search, select, process and apply information from digital resources and to strategically use them to improve one's position in society" (Tondeur 2010, pág. 163), puede ser perfectamente aplicable a situaciones de minorías étnicas en ciudades grandes o en las relaciones entre minorías étnicas y Estados o sociedades dominantes, dada, sobre todo, la obligatoria y "total" escolarización de los pueblos indígenas en América Latina.

En el sentido mencionado, por ejemplo, el estudio de Kawalilak et al.(2012), pone énfasis en el capital cultural que adquieren comunidades rurales de Canadá, por medio de la alfabetización digital en adultos de las denominadas First Nations en la provincia de Alberta. El estudio considera que, aún en un país donde la conectividad digital es alta, existen adultos de comunidades nativas en el área rural que permanecen excluidos. Por ello, se reconoce, por ejemplo, que "Aboriginal adult learners were identified as one of the 'traditionally' underrepresented [group of learners] In post-secundary education". De tal manera que el

estudio tuvo como objetivo, entre otros, "Expand access to post-secundary education by launching new programs in smaller communities in rural areas." (Kawalilak et al 2012, pág. 2).

El estudio relativo a programas educativos para adultos de poblaciones indígenas, parte de la idea de que la comunidad investigada también se beneficiará de los hallazgos a través de una comprensión profunda de las necesidades educativas de sus estudiantes adultos nativos. La investigación informará y contribuirá al desarrollo futuro e iniciativas de aprendizaje electrónico y educación de adultos a distancia (Kawalilak 2012, pág. 3).

Además de confirmar que la graduación de estudiantes nativos (indígenas) de secundaria es más baja en comparación con estudiantes no-nativos (no-indígenas), sobre todo se considera la condición rural vs la urbana, el estudio reporta, primero, experiencias de discriminación y racismo que afectan las experiencias educativas entre los aborígenes e indígenas. En segundo lugar, y más importante, sostiene que la educación a distancia y la aplicación de las TIC no son suficientes para lograr el éxito educativo, "cultural sensivity to learning styles and cultural and linguistic traditions of Aboriginal learners is paramount. (…), pedagogical decisions require full consideration of students' personal histories as learners, linguistic strengths and obstacles, group mores relative to academic performance, and wider social and cultural realities" (Kawalilak et al. 2012, pág. 5). Sin embargo, un aspecto favorable de la incorporación de TIC en la educación a distancia es que evita la desvinculación familiar que programas tradicionales de educación presencial, provocan debido al alejamiento de miembros de las familias hacia centros universitarios y colegios de secundaria situados, por lo general, en las ciudades principales.

El estudio concluye con recomendaciones sobre el potencial de las TIC para facilitar relaciones entre nativos y no-nativos entre los ámbitos rurales y urbanos. También destaca la conservación que las TIC coadyuvan sobre la cultura, en la medida en que el sistema educativo no obliga a un estudiante a alejarse de la familia y la comunidad. Las TIC, por otra parte, brindan un puente tecnológico tal que la demanda por una buena alfabetización digital es parte de las comunidades aborígenes.

De manera similar al estudio de Tondeur (2010), Bozalek y Matthews (2009), se enfocan en la idea de las comunidades de conocimiento y práctica en ambientes de aprendizaje mediado por ordenadores. Su perspectiva contextual sobre dichas comunidades implica relaciones y valores personales (culturales y sociales) que están involucrados en una práctica profesional. Está orientado a un "ciudadano crítico" que, según los autores, denota un sujeto no adoctrinado por los sistemas educativos sino, al contrario, contestatario y de vocación democrática, que sea capaz de entender y criticar su propia identidad y posición social estructural con sus pares y en otros contextos. De manera que el proceso de aprendizaje contempla dimensiones emocionales, cognitivas, espirituales y de comportamiento (Bozalek & Matthews 2009, pág. 237).

Si bien el estudio de Bozalek y Matthews (op.cit) no analiza específicamente diferencias étnico-culturales, la condición contextualizada de su enfoque permite considerar diferencias situacionales que incluyen perspectivas de diferenciación cultural, étnica, de género, y otras, en relaciones de dominación y resistencia perfectamente aplicables a pueblos indígenas y minorías étnicas. Entre sus resultados, se establece, por ejemplo: "It was interesting to both students and educators that these critical friends found points of

identification across geographical contexts, due to similar experiencies of racialized and gendered othering and oppression." (Bozalek & Mathews 2009, pág. 241).

En síntesis, los estudios aquí reseñados, en primer lugar, presentan diversos balances sobre la incorporación de las TIC en comunidades indígenas y de migrantes que permiten destacar lazos de cohesión identitaria con base étnica, no sólo en los países de residencia, sino también a larga distancia, generando vínculos internacionales e intereses compartidos de distinta índole. En segundo lugar, los resultados permiten afirmar que las TIC logran, como impacto, una mejoría socioeconómica en las familias y en las comunidades puesto que mejoran las situaciones educativas. En tercer lugar, se señala que existen aún diferencias entre la adopción y usos de las TIC entre poblaciones indígenas y no-indígenas, así como entre mujeres y varones, dando lugar a una brecha digital que persiste como desafío. En cuarto lugar, podemos señalar que se establecen diferencias en la relación rural/urbano con características de población indígena en lo que se considera rural, y que incide en su conectividad y acceso a las TIC, aún en países con gran alcance de estas tecnologías (como Canadá). Finalmente, en quinto lugar, las TIC propician la visibilidad de las distintas tensiones que existen entre culturas, sobre todo entre las mayoritarias y las minoritarias, especialmente en sistemas educativos de diversidad cultural. Estas tensiones toman formas, en muchos casos, de racismo y de exclusión para poblaciones migrantes, indígenas y, en general, minorizadas por los sistemas políticos, económicos y socioculturales de los países.

1.3. Investigaciones sobre foros virtuales en la interacción asincrónica

La comunicación asincrónica por medio de foros virtuales es una parte específica de la Educación a Distancia o mediada por ordenadores. “Desde una perspectiva educativa, la *comunicación mediada por ordenador* ha de entenderse fundamentalmente como el conjunto

de aplicaciones telemáticas como correo electrónico, foro, chat, video conferencia, etc. para la comunicación directa y bidireccional entre personas y/o comunidades de aprendizaje, cuya utilización posibilita la creación de un nuevo escenario que apoya los procesos comunicativos y didácticos." (Perera 2006, pág. 112). El caso del foro virtual se circunscribe o está caracterizado a la palabra escrita.

Gran parte de las investigaciones sobre educación e-learning se abocan a la relación general de las herramientas en los entornos virtuales, el ordenador y los impactos sobre los procesos de participación. Casanova (2008), por ejemplo, realiza una síntesis muy útil al respecto para, finalmente, destacar la idea separada de la comunicación asincrónica virtual, enfatizando, en su caso, el foro y el mensaje por internet para su estudio, como veremos más adelante. A continuación se presenta una reseña de las investigaciones más importantes sobre las interacciones en foros virtuales aún cuando no consideren como un aspecto a estudiar las características culturales de los sujetos participantes, dado que este aspecto no ha sido tematizado en las investigaciones precedentes a esta tesis.

Podemos decir que un estudio pionero es el efectuado por Marcelo y Perera (2007). Ellos enfocan la relación entre la Didáctica de la enseñanza y la enseñanza e-learning efectuando una valoración acerca de cómo se producen las interacciones, las funciones del tutor, y cómo fluye la comunicación. Estos aspectos en conjunto generan un discurso (definido sobre la base de Van Dijk, 2000) con características particulares. Se propone la idea del "Discurso electrónico" enfatizando el hecho de que se "centra en la forma en que las personas utilizan el lenguaje para intercambiar ideas más que en el medio que utilizan para ello." (op cit. pág. 387), pero cuya particularidad es su carácter asincrónico y virtual mediado por la web o las plataformas virtuales de aprendizaje, por ejemplo, el foro.

El objetivo de la investigación de Marcelo y Perera (2007) es el desarrollo de un sistema de categorías para analizar la interacción didáctica en foros asincrónicos sobre la base de tres dimensiones de la comunicación tomadas de Anderson (2001), Garrison (2001) y Rourke (2001), que son: Social, Cognitiva y Didáctica. Suponen que el aprendizaje cooperativo forma parte de un enfoque constructivista. Así expresan que "La investigación sobre el efecto de los foros de discusión en el aprendizaje ha venido fundamentándose en la idea de Vigotsky de que los estudiantes internalizan las orientaciones y guías de compañeros más capacitados cuando escriben de forma colaborativa." (Marcelo y Perera, 2007, pág. 386). Teniendo ello como punto de partida, presentan una revisión y síntesis de categorías de interacción y discurso de varios autores.

En el trabajo de Marcelo y Perera (op.cit.), la estrategia considerada se basa en la recuperación de los mensajes enviados a los foros de 10 cursos, de distinta índole, impartidos por la Universidad de Sevilla, de master y doctorado, de diversa duración (6 meses a 1 año). Los foros constituyen el soporte comunicacional de los cursos. La participación en ellos no es obligatoria, pero sí promovida por los tutores. La muestra estuvo conformada por 217 alumnos y 29 tutores, 1345 mensajes de alumnos y 692 de tutores. A partir del mencionado sistema de dimensiones se encontraron entre 12 a 14 categorías en un total de 10 foros que contienen los 2037 mensajes.

El proceso de análisis implicó identificar tipos de participaciones y tipos de categorías. Así por ejemplo, se detectó, en términos generales, mayor participación en la dimensión didáctica y menor en la dimensión cognitiva. También se identificaron separadamente las *dimensiones*. A partir de ello se constata mayor participación de alumnos en la dimensión

social y en la cognitiva, y una participación más o menos equilibrada entre alumnos y tutores en la dimensión didáctica.

En este proceso de análisis se ordenaron los mensajes según temas destacados de tal suerte que se formaron "cadenas temáticas", considerando que la secuencia de foros puede mostrar temas saltados por su asincronía. Es decir, un mismo tema puede aparecer luego de varios otros mensajes intermedios. Luego de esta clasificación se procedió a cuantificar los tipos de mensajes atendiendo a las unidades de análisis, esto es, los mensajes propiamente dichos, y también, se constataron el tipo de discurso y el tipo de interacción.

El análisis de discurso se desarrolló por secuencias de interacción o itinerarios que configuran las maneras y contenidos que caracterizan los textos. Los itinerarios son 5 en total, 2 de los cuales presentan, además, diferentes subsecuencias. Así, se pueden resumir en la Tabla 2 que se presenta a continuación:

Tabla Nº 2
Itinerarios y categorías del discurso electrónico de Marcelo y Perera, 2007

Itinerarios	Subcategorías
1º	a) estructuración-reacción-estructuración b) estructuración-reacción-pregunta c) estructuración-reacción-reacción
2º	a) estructuración-pregunta-respuesta-pregunta b) estructuración-pregunta-respuesta-respuesta
3º	estructuración-pregunta-reacción
4º	estructuración-estructuración-estructuración
5º	pregunta-respuesta-reacción

Fuente: Elaboración con base en Marcelo y Perera, 2007.

Los resultados de la investigación muestran que la producción de respuestas tiene similar distribución entre alumnos y tutores. Esto conduce a los autores, a concluir en primer lugar: “Hemos encontrado que cuando al alumnado se le permite «tomar la palabra» sin tener que pedir autorización, se incrementa significativamente el número y también la calidad de sus intervenciones. Este es un dato que, desde nuestro punto de vista, viene a avalar la idea de que los ambientes virtuales de aprendizaje pueden ser un espacio que favorezca el aprendizaje cooperativo.” En segundo lugar, afirmar: “el medio sí posibilita el desarrollo de una formación donde la comunicación e interacción entre alumnos y profesores se produzca de manera más natural y horizontal.” (Marcelo y Perera 2007, págs. 422 y 423). Finalmente, podemos colegir que en el proceso puede encontrarse que hay una formación de comunidad de aprendizaje, basada en autoidentificación, debido, sobre todo, a la dimensión social. En todo caso, el interés de los autores, reside en gran medida en sistematizar y propiciar la comprensión sobre el modo en el que funcionan los foros virtuales en los procesos e-learning.

Por su parte, la investigación de Ben (2014) “Representación del conocimiento en la educación a distancia. Proyecto Alfa/Miforcal” se enfoca a un análisis de la representación y construcción de significados del conocimiento, en el marco del mencionado proyecto, por parte de estudiantes del curso *Master Internacional de formación avanzada en formación de profesorado de calidad para la docencia pre-universitaria MIFORCAL*, desarrollada en la Universidad de Sevilla, España.

Esta investigadora señala, por ejemplo, que “los foros de discusión o conferencias asincrónicas son una de las herramientas más utilizadas en la estructura didáctica de la formación on line” (pág. 86), de este modo atiende a modalidades de participación (vertical,

relación tutor-alumnos, y horizontal, alumno-alumno), al uso de metáforas por parte de alumnos y a la representación que sustentan sobre el conocimiento. Cabe señalar que tratándose de un curso internacional, intervienen personas de Perú, Colombia, Chile, España y Portugal, por lo que en los foros se presentan las lenguas portugués, español y gallego.

Su método, siendo un estudio de caso con enfoque cualitativo, se basa en el análisis de redes semánticas inscritas en los foros por medio de las cuales "mide" la participación de 10 alumnos con 10 tutores en una plataforma Moodle de aprendizajes. Su investigación, sobre nueve módulos y seis foros del curso, se estructura a partir de la caracterización que recoge Marcelo y Perera (2007) sobre tipos de interacciones, esto es, sobre las dimensiones Social, Didáctica y Cognitiva, a partir de las cuales identifican categorías. Incluye conteo de mensajes, metáforas y conceptos, como parte de una complementación cuantitativa.

Así también, Ben (op.cit.) se ocupa de aspectos de contenido de las interacciones. Con este objeto elabora redes semánticas que ponen de manifiesto las relaciones entre conceptos nucleares alrededor de los que los participantes interactúan. De este modo el análisis da cuenta de dimensiones y categorías de contenidos entre las cuales se incluyen por ejemplo, conceptos como familia, adolescencia, cambio, relación docente, trabajo, problema, conocimiento, tecnología, y otros términos en cada foro temático.

El análisis realizado por Ben de los contenidos en los foros se concretiza también, a través de metáforas. Se considera la naturaleza de las metáforas y se las categoriza como estructurales, ontológicas y de orientación, de modo tal de clasificar los enunciados en los foros.

Entre los resultados, la autora destaca que la dimensión social tiene mayores cuotas de participación por parte de los alumnos. En cambio la dimensión didáctica se manifiesta en los tutores. En cuanto a la dimensión cognitiva siempre encuentra una menor proporción en las participaciones de los alumnos. Por otro lado, el uso de metáforas pone de manifiesto la orientación positiva que se da a términos como arriba y adelante, y la orientación negativa que se otorga a sus contrarios. En el trabajo reseñado el análisis de las metáforas constituye una parte relevante del análisis del discurso.

Por otro lado está la investigación de Casanova (2008) sobre "Aprendizaje Cooperativo en un contexto virtual universitario de comunicación asincrónica: Un estudio sobre el proceso de interacción entre iguales a través del análisis del discurso", presentado en la Universidad de Barcelona, también se focaliza en los foros virtuales asincrónicos.

Esta investigación tiene por objeto comprender, teórica y aplicadamente, los mecanismos interpsicológicos del aprendizaje cooperativo en contextos virtuales (para el caso atiende a los foros y los mensajes por internet) que permitan la elaboración de una propuesta educativa mediada por ordenadores. Toma como caso de estudio el curso de maestría e-learning *Planificación de procesos docentes de formación con TIC.* Curso que es impartido por la Universidad Abierta de Catalunya.

La muestra está conformada por 15 estudiantes y una tutora, y se concentra en una sola actividad de *Debate en pequeños grupos de discusión cooperativa*. A partir de los debates, la investigación establece un conteo de participaciones en los foros, y entre sus contenidos se identifican elementos de cooperación basados en el constructivismo de Vigotsky, es decir, respecto de la zona de desarrollo próximo. Para ello se identifican

unidades sintácticas, mensaje y unidades temáticas. En el análisis se atiende a la construcción de significados.

Entre los resultados más destacados es necesario mencionar en un primer nivel aquellos relativos al discurso cooperativo virtual. En efecto, se destacan los tipos de aportación que realizan los participantes mostrando perfiles socio-afectivos en los foros, por ejemplo, mostrando mayor frecuencia en los saludos y preguntas sobre bienestar. Asimismo, se identificaron refuerzos sobre los intercambios y también estímulos para continuar con el curso. La categoría que menos se presenta con frecuencia es la de humor. En cuanto a la construcción de significados, se observa mayor frecuencia de categorías, tales como explicar y argumentar, seguido de reformulación y síntesis. La categoría de menor frecuencia es la de discrepancia. Finalmente, en lo que se denomina como interdependencia positiva, que refiere a dependencia entre miembros de grupos para llegar a objetivos compartidos, la categoría de responsabilidad individual es la que mayor frecuencia muestra de 5. La que menos corresponde a aclaración y complementación.

En un segundo nivel, sobre construcción del significado, destacan categorías como Inicio (en que se define la tarea y actividades), Intercambio (debates y aportes), Negociación / construcción mutua (acumulación de ideas, concreción), y Aplicación (posibilidad de poner en juego el nuevo conocimiento).

En las conclusiones se propone un proyecto sobre indicadores de aprendizaje cooperativo virtual enfocando la *observación del discurso* construido por participantes, que implica interdependencia positiva, construcción de significados y relaciones psicosociales. También, la *evolución de la construcción de significado* que implica identificación de: fases

de discusión grupal, descripción de discursos, y progreso de construcción de significado conjunto.

Por último referimos el reporte que ofrece Constantino (2005), quien estudió la participación y la interacción en foros asincrónicos con estudiantes de América Latina. Su reporte enfatiza que "El objetivo consiste en el desarrollo y propuesta de herramientas de análisis e interpretación cualitativa que permita a los planificadores y profesores/tutores *on line* incorporarlas de manera parsimoniosa y efectiva en los diferentes diseños instructivos de formación en red" (pág. 9), asumiendo que es posible diferenciar en los foros el grado o nivel de actividad interactiva que en ellos se desarrolla. Para el logro de dicho objetivo, como parte de la metodología, propone siete categorías de análisis de las participaciones o sus tipos. Estas tienen una fuerte base en la lingüística.

El corpus de análisis se basa en un programa de maestría on line de 2 años de duración, desarrollado entre una universidad Argentina y otras europeas. Dicho programa tiene formato modular (20 módulos de 15 a 20 días de duración cada uno), y estuvo constituida por 18 participantes profesionales. También se añadió al corpus un programa de postgrado de una universidad mexicana, también modular, que contó con 20 alumnos de México y de Centro América.

El procedimiento seguido en el análisis atendió a la revisión de los mensajes en los foros de cada caso en función a las categorías señaladas clasificando los textos emitidos por tutores y alumnos. Destaca la idea de intertextualidad que implica que un alumno recupera lo escrito por otro anterior para agregar su mensaje.

A partir de los resultados reportados, Constantino (2005) señala que los programas formativos on line deberían promover el desarrollo de las habilidades comunicativas por medio de la escritura. También, las modalidades de participación identificadas presentan un gran espectro que hace posible determinar las acciones comunicativas de los participantes.

Cabe señalar, asimismo, que los resultados muestran una progresión de la participación aditiva, como la más simple, la recapitulativa y luego la participación generativa o creativa como parte de un desarrollo cognitivo. Estos resultados pueden ser tenidos en cuenta en procesos de evaluación cognitivo-discursivo de participantes, en los que los profesores y tutores sean capaces de identificar acciones discursivas de los participantes.

Como se desprende de la revisión de investigaciones antecedentes realizadas, las investigaciones previas han abordado la educación superior en comunidades indígenas y han contemplado cómo estas comunidades se benefician por el uso de TICs. Sin embargo, en ninguno de esos trabajos previos se ha atendido a la elaboración de conocimientos interculturales, específicamente con población indígena, a nivel regional, y atendiendo no sólo a las formas que adquieren las alocuciones (texto) en los foros, sino también a los contenidos, significados e ideas que configuran los discursos, en el marco de procesos de interacción en foros virtuales, objeto, precisamente, de esta investigación.

Capítulo 2. Encuadre teórico

Esta investigación aborda un objeto de estudio complejo por lo que el encuadre teórico involucra un entramado de las siguientes dimensiones conceptuales: la noción de conocimiento en general y el conocimiento indígena en particular, el discurso como práctica social y de autoidentificación cultural, la interculturalidad, las implicancias de la etnicidad y su relación con la identidad, y la interacción electrónica y la elaboración de conocimiento en los foros virtuales.

2.1. La noción de conocimiento

Es desde la psicología educativa, la pedagogía y desde las neurociencias que se tematiza el conocimiento, enfatizando el desarrollo cognitivo y el desarrollo de la mente, el funcionamiento del cerebro y del pensamiento.

Berkeley (1992), cuyo abordaje sobre qué es el conocimiento data de 1710, distingue entre el sujeto que percibe las cosas de su entorno y las ideas. Asocia el conocimiento con las "percepciones" en tanto construcciones que el sujeto elabora en su mente a partir de las experiencias.

Las percepciones, de acuerdo a su razonamiento, son producto de los sentidos y sensaciones de la mente. O sea, los humanos somos capaces de percibir los objetos, sus características y, luego, definirlas por su naturaleza y propiedades (forma, volúmen y movimiento). Esto es gracias a que las sentimos, las olemos, las podemos tocar y, en fin, podemos pensarlas y construirlas en nuestra mente. Por este camino nos lleva Berkeley a la concepción de conocimiento, así, las percepciones que experimentamos con nuestros sentidos y las podemos definir constituyen el o los conocimientos. La posibilidad de explicación acompaña a la idea de la percepción en tanto es conocimiento. A la capacidad de explicar las

percepciones, Berkeley la denominó inteligencia. Así pues, el conocimiento para él implica comprender, desde su posibilidad explicativa, por ejemplo, las leyes de la naturaleza.

El conocimiento, a partir de las citadas obras, "es el término de un proceso que implica al menos tres elementos: 1) el *hombre* (sujeto de la acción); 2) la *acción de pensar*; 3) la *idea u objeto*, en el que termina el acto de conocer, realizado por el sujeto (…). La *percepción* es presentada como la primera acción de conocer, como el primer paso y grado hacia el conocimiento. Ella constituye ¨la primera operación de nuestras facultades intelectuales y la entrada de todo conocimiento a nuestra mente¨" (Daros 2001 págs. 55 y 56). Estos tres elementos y la percepción son, hasta ahora, parte de los debates contemporáneos que sobre el conocimiento se han desarrollado, sobre todo como parte del empirismo que atribuye a las facultades del sujeto las únicas posibilidades de conocer y explicar la realidad a partir de su experiencia.

Desde una perspectiva más contemporánea se ha puesto énfasis en la percepción como punto de partida de la construcción del conocimiento, porque implica ya hablar sobre el cómo se produce el conocimiento en la mente. Desde una perspectiva crítica Daros (2001) señala:

> El conocimiento perceptivo se convierte pues en la regla para medir lo que conocemos. Sin embargo, no todo lo que se percibe es perfecto, completo. Las percepciones son, por un lado, más o menos plenas y, por otro, más o menos subjetivas u objetivas. En la percepción, *lo subjetivo* procede de nuestro sentimiento y de nuestros sentidos, o sea, de la *materia* del conocimiento. Lo *objetivo* procede de la *forma* de la inteligencia, o sea, de la idea del ser (que es objeto esencial de la inteligencia y del principio de no contradicción que expresa en forma explícita que el es y no puede confundirse con lo que no es). El conocimiento surge de estos dos elementos (de la materia y de la forma) necesarios y ninguno de ellos nos engaña si no tomamos el uno por el otro. (Daros 2001, pág. 75)

Lo subjetivo se relaciona con los gustos y sensaciones que nos produce algún objeto u ocurrencia. Se vincula con los sentimientos y afectos. Por su parte, lo objetivo, independientemente de las sensaciones que algo nos produzca, hace referencia a las posibilidades explicativas a que da lugar un objeto o un acontecimiento. Constituye la forma de la razón que evita, de ser posible, valoraciones éticas.

2.1.1. Aproximaciones contemporáneas sobre el conocimiento: hacia el constructivismo

A lo anterior es importante añadir que la expresión de lo que se percibe, o el medio de su enunciación constituyen las ideas, y éstas, a su vez, requieren de algún tipo de comunicabilidad, de lo contrario, simplemente no serían tales, es decir, no tendrían existencia más allá de la mente. Se trata, pues, de relacionar el conocimiento con el símbolo (la idea) y el lenguaje (o signo de representación). De ello, el conocimiento posee una faceta íntima (psicológica, en la mente, incomunicable por sí misma), y una social que se halla en el ámbito de la comunicación mediante el lenguaje.

También posee dos dimensiones: "Cualquier conocimiento consistía (…), según Kant, en una *síntesis o juicio* que poseía *dos partes constitutivas*: lo puesto constitutivamente por la mente y lo dado en los sentidos. Lo *puesto* por la mente está constituido por *las formas, las categorías, o ideas trascendentales o a priori*; lo *dado* en los sentidos constituye la *materia* de un conocimiento, lo *a posteriori*." Así, "en el idealismo kantiano, el sujeto se construye, construyendo su conciencia" (Daros 2001, págs. 201-202), implicando un contexto social que está, más tarde se dirá, estructurado por la cultura y la estética social.

Resulta importante destacar que un giro a los debates sobre conocimiento, proviene de los aportes, desde la biología, de Darwin (1809 a 1882) quien, a partir de su obra sobre la

evolución de las especies, estableció que la naturaleza determina ciegamente la constitución del cerebro, la mente, y sus procesos de adaptación. Esta perspectiva dio pie, más tarde, a que Piaget (1896 a 1980) se focalizara en el desarrollo cognitivo y de los conocimientos y a la constitución de la psicología genética. Es decir, desde la perspectiva del desarrollo genético se establecen las condiciones y características evolutivas de la mente y, por consiguiente, de la producción de conocimientos.

Desde tal perspectiva se postula la idea de constructivismo en el sentido de que el conocimiento se construye en función a determinantes que lo estructuran. El conocimiento no sólo resulta de la particularidad del potencial intelectual del cerebro (racionalismo) ni tampoco es sólo adquirido por medio de una percepción explicativa de las cosas (empirismo).

Por su parte, Vigotsky (cuya obra se sitúa entre 1896 y 1934), conocido como iniciador del constructivismo social, postula que las funciones superiores del pensamiento se desarrollan en el marco de las relaciones socioculturales e históricas. Ellas dan lugar al desarrollo simbólico y al lenguaje. En su principal trabajo sobre el desarrollo de los procesos psicológico superiores, despliega su teoría acerca del conocimiento como producto de una construcción social y su consiguiente internalización por medio de las interacciones sociales con otras personas. El concepto de *zona de desarrollo próximo* da cuenta del hecho de que un sujeto puede hacer con la colaboración de otro tareas que no puede hacer por sí solo. Esto es, en otras palabras, aquello que un sujeto puede desarrollar en el marco de la sociedad, en interacción con otro individuo que sabe más o en los ámbitos comunitarios o en el marco de la escuela, aquello que aún no puede llevar a cabo por sí mismo. Es ello, que da lugar al aprendizaje. El sujeto cuenta con un potencial para conocer, pero necesita de la interacción social para desarrollar sus potencialidades.

De aquí en más, en los debates sobre el conocimiento y su producción se establecen dos grandes distinciones: el conocimiento científico y el conocimiento no científico.

Desde la perspectiva socio-constructivista de Vigotsky (1986), al igual que en la concepción de Piaget sobre el pensamiento abstracto se postula que el conocimiento es sinónimo de *conciencia*, respecto de la actividad de la mente, y, con ello, procesos como "la atención y la memoria se convierten en "lógicas" y voluntarias", en la medida en que son funciones controladas cognitivamente (op cit. pág. 128).

Para Vigotsky el desarrollo del pensamiento está relacionado con la construcción de dos tipos de *conceptos*: distingue *conceptos espontáneos* y *conceptos científicos*, considerando a los primeros como *no conscientes.*

Los conceptos –espontáneos o científicos— forman parte o son expresión de conocimiento. En todo caso, la idea de concepto espontáneo, de acuerdo a este autor, está en estrecha relación con la experiencia de vida del niño y refleja procesos de desarrollo cognitivo desde la primera infancia. Concomitantemente, los conceptos científicos se desarrollan en el marco de procesos instruccionales, específicamente escolares, "Estos conceptos no se absorben ya listos, y la instrucción y el aprendizaje juegan un papel importante en su adquisición." (Vigotsky 1986, pág. 124). Luego se elaboran y producen en el marco de procesos científicos. Conviene reiterar que la atención de Vigotsky en este campo, se concentra en los conceptos, en el desarrollo cognitivo de los niños, y en el lenguaje como mediador de dicho desarrollo.

García (2000) coincide en el carácter social del conocimiento. Situándose en la

perspectiva de la psicología genética, caracteriza al conocimiento como “un proceso que toma sentido en un contexto social, y cuyos ‘grados’ o ‘niveles’ también adquieren significado en dicho contexto” (García op cit. pág 48). De su perspectiva también se desprende que el conocimiento debe estudiarse como un proceso cuyo desarrollo es sólo definible en un contexto histórico y social, en tanto determinado por estructuras sociales.

Por su parte, Bourdieu (2003), enfatiza otros aspectos que hacen también al carácter social del conocimiento. En efecto, Bourdieu sostiene que el conocimiento puede definirse como un tipo de capital simbólico, “capital basado en el conocimiento y el reconocimiento”, es decir, conocimiento y prestigio. (Bourdieu op cit. págs. 65-66). Entonces, el conocimiento es capital, implica legitimación, prestigio y, por ende, poder.

En el marco de los postulados expuestos previamente, asumimos el carácter social y cultural del conocimiento esto es, sociocultural. Asimismo, consideramos que el conocimiento se cristaliza mediante el lenguaje, es decir, que necesita ser dicho o escrito para ser reconocido como tal. De ese modo, produce de manera paralela el desarrollo de un micro sistema de ideas, de una teoría, de un texto, de un discurso. El conocimiento, en tal sentido, es base de todo discurso e interacción social que invoca y sustenta una ideología, entendida como un marco compartido de creencias sociales que organizan y coordinan las interpretaciones y prácticas sociales de grupos y sus miembros y, en particular, el poder y otras relaciones entre grupos (Van Dijk 1999, pág. 22).

Jäger apunta hacia esta distinción añadiendo que: “por conocimiento deben entenderse todos los tipos de contenidos que dan forma a la conciencia o todos los tipos de significados utilizados por diferentes personas históricas, con el fin de interpretar y modelar la realidad

circundante. Las personas obtienen este «conocimiento» a partir de los respectivos contextos discursivos en los que han nacido y en los que su entera existencia se halla implicada.” (2003, págs.61-62). Con ello se postula nuevamente que el conocimiento se halla situado y es, por lo tanto, sociohistórico, que es proclive de ser enunciado y propicia procesos discursivos socioculturales.

Desde una perspectiva psicopedagógica se recupera la distinción entre conceptos espontáneos, y se distingue entre el conocimiento intuitivo o cotidiano (también denominado tácito) y el conocimiento científico. Ello, con el objeto de caracterizar la comprensión del mundo que nos rodea. En esta línea Pozo (2000), sostiene que tal distinción entre conocimientos implica un cambio conceptual, pero no sólo de ideas y conceptos explicativos acerca de un fenómeno, sino, sobre todo, un cambio de estructuras de pensamiento muy vinculadas a las actitudes (págs. 128 y ss.). Así por ejemplo, “numerosos estudios han mostrando que el conocimiento cotidiano se basa en formas de pensamiento y aprendizaje que se alejan en una medida importante de esa racionalidad [del conocimiento científico], dando lugar a la hipótesis de la incompatibilidad entre ambas formas de pensamiento. Se ha comprobado que el conocimiento cotidiano sobre los fenómenos científicos se aprende por procesos implícitos más que por razonamiento explícito. En esta forma, las “teorías implícitas” propias del conocimiento cotidiano difieren de las científicas no sólo en su contenido, sino sobre todo (…), en los principios y estructuras conceptuales a partir de los cuales se organizan esos conocimientos.” (págs. 129-130).

En la perspectiva mencionada, la caracterización que se hace del conocimiento se halla vinculada tanto al sujeto que piensa, como a la lengua a través de la cual se despliega la representación de los tipos de pensamiento. Cabe señalar que todo conocimiento de una u otra

forma es posible de ser representado e interpretado. Representación e interpretación caracterizan, pues, al conocimiento desde esta corriente psicopedagógica.

En lo que respecta a la noción de "conocimiento tácito" cabe señalar que alude al conocimiento "no sistemático". Carretero (1993) por ejemplo, diferencia al conocimiento científico del "otro" conocimiento señalando que el primero se caracteriza por un "alto nivel de abstracción", "estructuración de los conceptos en forma de teoría" y por sus "contenidos contrarios a la intuición cotidiana" (pág. 84), señala, asimismo, que no se trata de conocimientos espontáneos. Por el contrario, aquellos que configuran conocimientos tácitos, resultan ser lo contrario de lo expuesto: con un menor grado de abstracción, carentes de conceptos estructurantes, intuitivos y espontáneos.

2.1.2. Conocimiento indígena: dilema o certeza

Dado el objeto de estudio de esta investigación resulta necesario definir qué se entiende por *conocimiento indígena*. En primer lugar es pertinente explicitar el hecho de que se ha constituido en categoría de análisis en la medida que se le ha querido dar un estatus distintivo en el mundo académico. En segundo término resulta necesario señalar que se trata de un símbolo cultural de reivindicación que surge desde corrientes ideológicas y políticas más que científicas, en el marco de demandas tanto de organizaciones indígenas como de entidades académicas que proponen su distinción. Por último, y quizás de modo más importante, es relevante aludir al hecho de que se ha utilizado indistintamente los términos conocimiento y saberes, algunas veces como sinónimos, y otras como asuntos diferentes. De ahí que se requiere clarificar los términos.

Por una parte, la idea de *saber* se ha puesto en boga en relación con los "discursos de

poder" a partir de la obra de Foucault, el saber inscrito en las disciplinas. "La propuesta consiste en que saber y poder son inseparables, que las formas de poder están imbuidas en el saber y que las formas del saber están penetradas por las relaciones de poder" (Kenway 1994, pág. 175). Se postula, además, que este poder reside y se legitima especialmente en las ciencias humanas y sociales donde el objeto es el ser humano, precisamente. De aquí su carácter estructurante de la sociedad a partir de sistemas de legitimación y dominación. Dentro de esta perspectiva se distingue el saber, básicamente, como información. Datos e información que se ponen en funcionamiento y se utilizan para establecer relaciones de control desde el Estado o en las instituciones de la sociedad.

Sin embargo, en el marco de las disciplinas, el saber se encuentra también condicionado a una determinada "episteme" considerada como un campo de conocimientos articulados por su naturaleza y un lenguaje que le es apropiado. Por ejemplo, la medicina, en la que anatomía, la fisiología, etc., son sus especializaciones, como subcampos, y que se interconectan mediante una terminología característica distinta (aunque no totalmente) de otras disciplinas (Kenway op cit, con base en Foucault, 1992). Dicha episteme conlleva un sistema particular de datos e información propia de cada campo disciplinar, una especie de lógica que constituye la disciplina. Por ejemplo, la medicina o la psicología, establecen parámetros a partir de lo que consideran "lo normal" en materia de salud corporal o de salud mental. De este modo, todo aquello que no responde a estos parámetros de "normalidad" sería considerado anormal o contra las reglas establecidas. Ello se aplica a las diferentes disciplinas. Cada una de ellas se expresa mediante un discurso profesional. Los profesionales son concebidos como los guardianes de la verdad o verdades que son propias de tal o cual disciplina. Debido a ello el saber no es neutro o puro, sino que resulta funcional a un sistema hegemónico de poder y dominación. Además, desde este enfoque tanto saber como

conocimiento se consideran sinónimos puesto que se evalúa su “aplicabilidad” en la sociedad y a los fines de la dominación.

Interesa mantener el foco en la idea central, en tanto, política e ideológica, del saber, pero desde un enfoque más “culturalista”, es precisamente objeto de reivindicación indígena considerando su condición subalterna, dominada y explotada, socio-históricamente.

El término “saber” se sitúa en la tradición latina. En una primera aclaración, debemos apartarnos de la idea de saber como poner en práctica algo que se conoce. Por ejemplo, saber manejar una bicicleta, saber subir unas escaleras o saber leer, etc. Descontamos así, su relación con la mecánica del cuerpo y mente del ser humano, de su sentido utilitario, tener habilidad y competencia. En tal línea también es posible vincular el saber con haber tenido la experiencia, que no es precisamente la idea de experimentar (como en un laboratorio de ciencias o la comprobación sistemática de algún fenómeno). De este modo, haber tenido la experiencia es equivalente a “yo sé” o “tengo el saber sobre”. He aquí una primera distinción que hace Beillerot (1998, págs. 21 y 22) entre el conocer, relativo a la ciencia, y el saber relativo a las experiencias vividas.

Los saberes, para esta autora, “son dominios inventariados, catalogados, y el conocimiento representa una cierta organización de los saberes.” Enfatiza su aserción señalando que los términos saber y conocimiento “no son sinónimos y así lo confirma el uso que se hace de ellos; se conoce a una persona, no se la sabe, aunque se puede saber algo de ella. (…) un saber puede considerarse como un sistema simbólico al que se añaden reglas de uso.” (Beillerot op cit, pág. 23).

El saber se encuentra, según la mencionada autora, unido a su práctica. Se trata, desde su perspectiva, de "un saber que no puede prescindir totalmente de la práctica porque depende de ella en alto grado", sin embargo también, añade en su argumentación, que nos permitirá conectar con lo que se denomina *conocimiento indígena*, "He aquí una nueva característica de la noción de saber; los saberes son producidos en un contexto histórico y social; hacen referencia a culturas, expresan, muestran modos de socialización y de apropiación." (Beillerot 1998, págs. 25 a 27). Para ella el saber es, en algún sentido, "más" que el conocimiento, es más general y englobante, integrativo, genérico.

En una sociedad determinada, sea cual sea, independientemente de su naturaleza cultural, los saberes estructuran las diferenciaciones, legitimaciones y jerarquías. Sin embargo, cabe señalar que la distinción entre saber y conocer, continúa resultando ambigua. Si bien estas consideraciones pueden en alguna medida resultar clarificadoras.

Villoro (1996), llevó a cabo un estudio pasible de ser caracterizado como "de un orden filosófico" sobre el saber, atendiendo a distintas particularidades y condiciones de la noción. En su obra identificó la forma "proposicional" del saber, esto es, aquella que establece proposiciones o *statements*, y que pueden tener estatus de verdad o de falsedad. Distingue otra forma que implica unas competencias o destrezas adquiridas que concurren bajo la forma "saber hacer" algo (esta forma va seguida de un verbo infinitivo), por ejemplo, saber cantar, saber jugar, etc. (Villoro op cit. Págs. 126 a130). Esta segunda forma es la que nos interesa destacar pues denota una actividad compleja que describe una acción o "un conjunto coordinado de acciones" (ibid.).

Dicha forma del saber entonces, presenta, según nuestro punto de vista, un anclaje en

las condiciones sociales y culturales. Conlleva la potencialidad de hacer algo en tanto se tienen las ideas sobre cómo hacer, y al mismo tiempo, la concreción de la acción. De este modo, "quien sabe *realizar*" cierta actividad también posee generalmente algún saber proposicional acerca de ella, *sabe que* esa actividad tiene tales o cuales características." (Villoro op cit. Pág 127). Esta forma de saber se encuentra en mayor medida vinculada al saber cultural-comunitario y descansa o se produce de manera empírica.

Según Austin (1995) y Estrella (1995), se pueden distinguir tres principales ámbitos en que se produce y ejerce ese saber: en el campo de la medicina y la salud (herbolaria y uso de animales, y la hechicería-magia), en la astronomía (y cosmovisión, especialmente notable en culturas como la azteca y la inca), y en la agricultura.

En ocasiones el saber ha estado (y todavía se encuentra), rodeado de un aura de "misterio". Ello le otorga un carácter "hermenéutico" y vinculado a sueños y creencias, que se expresan por medio de rituales y simbología. Algunas investigaciones como las efectuadas por Villegas (2014), Sepúlveda (2006), Quidel (2006) y Sánchez (2005), por ejemplo, señalan sobre todo el cómo del saber indígena y su carácter situacional, es decir, su aplicación en función al contexto que, de cierta manera, lo determina.

Asimismo, dichas investigaciones intentan establecer diferencias entre conocimiento y saber, pero en realidad, debido al desafío que ello implica, logran poca claridad, adhiriendo más bien, a las caracterizaciones señaladas anteriormente. En algunas de ellas se destaca la "transmisibilidad" consanguínea de padres a hijos de algunos saberes, por ejemplo, ligados a la medicina (es decir, los dones del padre se transmiten al hijo, como parte de una supuesta herencia genética. Tal es el caso de la *machi* entre los mapuches o el *kallawaya* andino en

Bolivia). Dicha transmisión implica mayormente el uso de la memoria en la transferencia de saberes de padres a hijos a partir de la práctica de prueba, error-éxito, apelación a similitudes entre objetos, etc., suponen los recursos sobre el cómo y el para qué del saber indígena. Una característica central de esta forma de saber es la apelación al pasado. A un pasado remoto prácticamente no identificable por lo que lo que se sabe, se sabe“ desde las brumas del pasado”.

De este modo, desde un enfoque culturalista (es decir, desde las demandas reivindicativas de grupos sociales indígenas), el conocimiento y el saber son abordados de distintas maneras. Estas reivindicaciones tuvieron acogida, sobre todo en lo relativo al ámbito educativo (REDIIN 2012), en el marco de una incorporación de los conocimientos indígenas y saberes en programas educativos con el objeto de atender, desde lo político, a las demandas de los pueblos indígenas.

2.2. El discurso

En este acápite presentamos algunas definiciones sobre el discurso considerando especialmente su carácter de práctica social. Atenderemos principalmente a la perspectiva del análisis crítico del discurso, en especial aquel que se ocupa de la dominación y el racismo, proyecto impulsado por Van Dijk (2000 y 2003). Asimismo, debemos tomar en cuenta que se trata, como se dijo antes, del discurso electrónico según la acepción que le dieran Marcelo y Perera (2007).

Las teorías de análisis del discurso, por lo general, desarrollan conceptos propios de la lingüística y/o de la sociolingüística, es decir, desde el lenguaje, sus formas y su uso en contexto. Stubbs (1987), sostiene que el discurso está constituido por sistemas de significado

entrelazados que se hallan en un sistema cultural: debido a ello no se puede no comunicar (pág.23), “aunque se mire impasiblemente al frente sin decir nada, se está comunicando.” Por lo tanto, el discurso sería, *grosso modo*, comunicación.

De acuerdo a Van Dijk (2000), se entiende como *discurso* al “fenómeno práctico, social y cultural” que implica un acto social en interacción, así como secuencias de actos (pág. 21). Un discurso, además, sucede en un momento específico así como en un lugar también específico, como acción social.

Por su parte, Maingueneau (1999, pág. 38), equipara el discurso con un enunciado y afirma que “el discurso forma una unidad de comunicación asociada a condiciones de producción determinadas, es decir, originada en un género discursivo determinado: debate televisivo, artículo de la prensa, novela, etc.” Pero, aclara la distinción entre discurso y enunciado acudiendo, a su vez, a Guespin (1971:10) quien dice: “Una mirada sobre un texto desde el punto de vista de su estructuración ‘como lengua’ lo convierte en un enunciado; un estudio lingüístico de las condiciones de producción de este texto lo convierte en discurso”.

Asimismo, el discurso resulta ser un medio de representación de la posición de un actor, mediante sus alocuciones. De este modo, representa complejas combinaciones de “roles e identidades sociales y culturales” (Van Dijk, 2000. Pág. 22), asociadas a categorías sociales como mujeres y varones, indígenas y no indígenas, tipos de profesiones, organizaciones de diverso tipo, etc.

Desde la perspectiva de los actores, el discurso puede ser entendido como “un complejo conjunto de actos lingüísticos simultáneos y secuencialmente interrelacionados,

actos que se manifiestan a lo largo y a lo ancho de los ámbitos sociales de acción como muestras semióticas (orales o escritas y temáticamente interrelacionadas) y muy frecuentemente como «textos»" (Wodak 2003, pág. 105). Tal definición establece además que el discurso es híbrido y nunca es cerrado, es decir, se concibe como un sistema abierto, de acuerdo a esta autora.

Van Dijk (2000) distingue dos dispositivos del discurso, el habla y el texto escrito, ambos como parte de una acción social. Por lo general el primero se da cara a cara entre usuarios del lenguaje (cuando no media, por ejemplo, el teléfono). En cuanto al segundo, dice: "La escritura de textos está, en general, más controlada" a diferencia del lenguaje oral, la escritura posibilita una suerte de reconstrucción de lo escrito.

Los actos discursivos (hablados o escritos) poseen o conllevan una intencionalidad, así: "realizamos actos como hacer aseveraciones y acusaciones, responder preguntas, defendernos, ser corteses, o emplear estrategias de autopresentación positiva. Esto es, el discurso puede estar constituido por una compleja *jerarquía de diferentes actos* de distintos niveles de abstracción y generalidad, por lo cual hacemos X *mediante* o *mientras* hacemos Y" (Van Dijk 2000, pág. 24 a28). Estas características permiten que el discurso sea interpretado, analizado o estudiado considerando sus diversas partes, tanto en sus "niveles micro o macro del discurso y la organización social". Por lo mencionado, el análisis del discurso puede ser realizado no sólo por su forma, significado o proceso mental, "sino también como estructuras y jerarquías complejas de interacción y prácticas sociales, incluyendo sus funciones en el contexto, la sociedad y la cultura." (Van Dijk op cit, pág. 26).

Una vez establecida la definición sobre discurso, el autor que seguimos destaca cuatro

dimensiones que forman parte de él. La Acción, el Contexto, el Poder y la Ideología. La primera dimensión tiene por condición de validez, si y sólo si posee metas o propósitos, o sea que deben contener un significado o sentido, ser voluntarias. Esto hace que acciones "involuntarias" no sean consideradas como discursivas (como caerse accidentalmente o soñar, etc., que son acciones, pero no son voluntarias) para el análisis de discurso. Así, Austin, por su parte, denomina este tipo de actos discursivos desde tres orientaciones o acciones. El primero como *acto locucionario* que es el que hacemos al decir o enunciar algo que tiene sentido o significado. Y añade, un *acto ilocucionario,* que implica aquello que queremos representar como prometer, advertir, afirmar, amenazar, etc. Y un *acto perlocucionario* es aquél que provocamos con lo que decimos, por ejemplo, asombrar, ofender, intrigar, etc. (Austin 1982, pág. 32).

En lo que respecta al contexto esto significa que el tipo de análisis social del discurso considera una determinada y determinante situación, es decir, se trata de un discurso situado socialmente, no se trata de una entidad de carácter abstracto. Esta característica no sólo se circunscribe al entorno o al ambiente, o al medio, sino también a propiedades de los participantes, por ejemplo, identidades, categorías, jerarquías, condiciones de género, idiosincracia, cultura, etc., que influyen en la producción de un discurso. Así: "las estructuras del discurso *varían* en *función* de las estructuras del contexto y pueden, al mismo tiempo, *explicarse* en términos de estas últimas estructuras" (Van Dijk 2000, pág. 33). En todo caso, un emisor de un discurso debe poseer conocimiento e intencionalidad en relación al contexto para decir o escribir algo, es más, *está* influenciado por él.

La intencionalidad del discurso conlleva una forma de ejercicio de poder. Con el objeto de conceptualizar los vínculos entre el poder y el discurso, adoptamos en principio, la

definición ofrecida por Van Dijk (op cit.): “El tipo de poder en el que nos concentraremos es el poder *social*, definido como una *relación* específica *entre grupos sociales* o instituciones.” (pág. 40), implicando que un grupo tiene o ejerce cierto control sobre otro. Un control que hace que un grupo actúe o diga algo en un sentido particular que es el que le imprime el que ejerce el poder. Es decir que influye en el otro para que actúe como “por cuenta propia” obviando, desde ya, la fuerza bruta o coerción, haciendo uso, en cambio, de la persuasión o seducción. Pero también se ejerce poder a través de comandos respaldados por jerarquías estructurales. Por ejemplo, ante un juez, o un padre hacia su hijo, un adulto a un niño, etc.

Por otra parte, el discurso está relacionado a las ideologías que, de cierto modo, constituyen la fuente de su ocurrencia, de ello, la dimensión ideológica del discurso se comprende a partir de sus funciones sociales. Una faceta de ella se vincula con los grupos y con la reproducción, y legitimación de su dominación. Pero su otra faceta implica *coordinación*: “Una vez compartidas, las ideologías aseguran que los miembros de un grupo actuarán en general de modos similares en situaciones similares, serán capaces de cooperar en tareas conjuntas, y contribuirán así a la cohesión grupal, la solidaridad y la reproducción exitosa del grupo.” (Van Dijk 2000, pág.52).

De acuerdo a Van Dijk (op cit.), las ideologías son representaciones mentales compartidas por grupos, adquieren la forma de conocimientos y también de creencias. A su función de coordinación se suman las funciones cognitivas de organización de las creencias, la ideología y el establecimiento de posiciones y jerarquías, normas y principios sociales. También da lugar, por medio de tales creencias y sus argumentaciones, establecer polarizaciones discursivas que se manifiestan a través de juicios contrarios entre grupos sociales e individuos. Distingue entre un “nosotros” y un “ellos”, valida asuntos positivos

contra negativos, etc.

Por otra parte, el mismo Van Dijk proporciona una definición de ideología más acorde a nuestros propósitos, ésta se define "como sistemas políticos o sociales de ideas, valores o preceptos de grupos u otras colectividades y tienen la función de organizar o legitimar las acciones del grupo." (2006, pág.16), y se canaliza por manifestaciones discursivas, son, en síntesis, "*representaciones sociales compartidas por los miembros de un grupo*" (Idem, pág.21).

Una representación social, puede ser entendida como: "una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social. Se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de la imaginación." (Mora 2002, pág. 7, citando a Moscovici, 1979, págs. 17-18).

Las representaciones sociales, dicho lo anterior, son equivalentes a los imaginarios sociales, que son efectos de complejas "relaciones entre discursos y prácticas sociales. El imaginario social interactúa con las individualidades." (Díaz 1998, pág. 13). El imaginario social se halla constituido por coincidencias de valoración de las personas sobre lo cotidiano y se expresa por medio de símbolos (lenguaje y valores) en las prácticas sociales concretas compartidas, en y por medio de los discursos.

Un discurso puede, entonces, estar enunciado por medio de textos virtuales. La idea de la relación discurso electrónico y foro virtual, ha sido ya señalada por autores como Marcelo y

Perera (2007), Casanova (2008) y Ben (2014) por citar algunos. En este sentido se entiende que la construcción discursiva interactiva y el carácter relacional del discurso hace que éste no sea producto de un individuo. En este sentido, Jäger (2003) sostiene que “El discurso es supraindividual. Pese a que todo el mundo aporta su grano de arena a la producción del «tejido» discursivo, ningún individuo ni ningún grupo específico determina por completo el discurso o se ha propuesto lograr exactamente aquello que acaba convirtiéndose en el resultado final” (pág. 67). De ahí que resulte posible su análisis *a posteriori*, desde una perspectiva semiótica, como sugiere Wodak (2003).

2.3. Interculturalidad

La noción de interculturalidad, que trataremos de definir a lo largo de este texto, se introdujo como parte del léxico, especialmente educativo, en las ciencias sociales, podríamos decir, en la década de los 80s, en América Latina. De acuerdo a Dietz (2003), forma parte de los debates que sobre movimientos sociales en sociedades multiculturales, se han desplegado desde entonces, especialmente para entender a la incorporación de migrantes e indígenas en la modernidad.

En todo caso, los procesos de institucionalización de programas, proyectos y políticas estatales “interculturales” han posicionado el término en el marco de la forma constitutiva de países latinoamericanos, en tanto sociedades con diversidad cultural indígena. Así por ejemplo,se sostiene que: "Al inicio del siglo XXI, en 17 países se reconoce el derecho de las poblaciones indígenas a una educación en lengua propia y se propone educación intercultural bilingüe en el marco de las reformas educativas en curso basadas en una política de descentralización: Argentina, Belice, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Guatemala, Guyana, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela."

(Sichra 2002, pág. 6). El reconocimiento de estos derechos que hacen a la interculturalidad son consecuencia de varios procesos de demandas y acciones colectivas, tanto de organizaciones indígenas como de iniciativas de entidades como las Naciones Unidas, la OIT, etc.

Pero, si bien lo dicho muestra una consecuencia, la definición de interculturalidad constituye un desafío. En efecto, la noción de *Interculturalidad* puede ser considerada un *concepto líquido*, según la terminología de Bauman (2006). Dicho término se aplica a la definición de conceptos propios de la postmodernidad, caracterizados por su flexibilidad, relatividad y, sobre todo, difícil concreción positiva, de naturaleza transicional, situacional y, por añadidura, diacrónico. Como otros conceptos similares, tales como democracia, participación, etc.; llena todos los resquicios del ámbito que la contiene. Incrustada en enunciados que la caracterizan mayormente con adjetivos basados en principios éticos, puede ser vinculada con distintos objetos. El *deber ser* al que a menudo invoca, implica un horizonte de esperanza de relaciones entre seres humanos libres de inequidad, injusticia, desigualdades, explotación, y, en fin, todos los males que aquejan las relaciones humanas. En tal sentido está dotada de una fuerte carga axiológica.

Ante la necesidad de analizar la noción misma a fin de clarificar su comprensión (y consiguientemente su campo de praxis), conviene, en principio, distinguir el lugar en el cual se la coloca y desde el cual se espera su comprensión. Por ejemplo, desde una perspectiva antropológica (que es desde donde más se la ha aplicado y comprendido, aunque ello no implica que sea la más precisa) del término, se puede afirmar que la *Interculturalidad* puede ser concebida como una noción que interpreta los vínculos entre culturas diferentes en una constante interrelación. Desde esta perspectiva, puede considerarse distinta a la idea de

multiculturalismo puesto que –se dice—éste no implica necesariamente relaciones de producción cultural como aquélla. Es decir, el multiculturalismo alude al hecho de que las culturas son y están en un lugar propio pero no necesariamente intercambiando producciones con otras culturas. Esto es, el multiculturalismo denota la existencia de variedades culturales en tanto descripción de una sociedad. Esta perspectiva no indaga sobre las interacciones entre culturas puesto que no es su objetivo.

Para la idea de interculturalidad, la producción de cultura debido a las relaciones entre culturas, es su característica principal. Es preciso mencionar para situar la noción, que la idea de *Interculturalidad* se aplica mayormente a la situación histórica y social de América Latina, atendiendo al fenómeno de la pre-existencia de pueblos indígenas con quienes los europeos entraron en contacto en el siglo XV.

Por el contrario, para el caso del multiculturalismo, su aplicación resulta más conveniente, para dar cuenta de contextos donde se acusan fenómenos inmigratorios de los últimos 50 años producidos por cuestiones de diferente índole por parte de poblaciones externas a los países de recepción o de acogida, Europa, Canadá y Estados Unidos, desde países "expulsores", por ejemplo, árabes, africanos, latinos, etc, que van hacia dichos países.

Las nociones presentadas previamente, permiten caracterizar muy superficialmente un contexto, es en el marco de algunas disciplinas específicas desde donde se trata de comprender la interculturalidad con fundamentos teóricos. Es decir, el carácter "interdisciplinario" de la interculturalidad resulta del inter juego de abordajes anclados en la antropología, la sociolingüística, la sociología, la pedagogía, la filosofía, y otras disciplinas de las ciencias sociales. Así se habla de las relaciones entre lenguas y hablantes, desde una

perspectiva intercultural; de las relaciones de poder desde una interculturalidad que condena las relaciones de hegemonía y dominación (Wieviorka 2003); de las aproximaciones didácticas en la enseñanza intercultural en contextos educativos donde haya diversidad cultural, especialmente niños indígenas (p.e. López 2009, o Cortina y De la Garza 2015).

Desde una perspectiva ética la interculturalidad se basa en principios establecidos en los derechos humanos. Ello implica respeto, tolerancia y observancia de los derechos ciudadanos universales. Se es más "intercultural" en la medida en que se ejercitan más los derechos humanos, tanto a nivel macrosocial como microsocial.

Desde otro ángulo, pensar la noción desde un marco epistemológico puede llevarnos a una suerte de clasificación de los campos del conocimiento. Es decir, la noción no parece ser aplicable a las ciencias exactas pero sí se observa una mayor proclividad a su aplicación en las ciencias sociales y humanas como la antropología, la sociología, la psicología, las artes, etc, cuyo carácter no busca establecer formulaciones absolutas de validación ni universalización. Sin embargo, desde su enfoque metodológico puede ser estudiada con procedimientos tanto cuantitativos como cualitativos.

La *Interculturalidad* es un concepto que atraviesa la educación, en tanto fenómeno interpretable a partir de conocimientos de la lingüística, la sociología, la filosofía y otras disciplinas. Como consecuencia de ello, entre los rasgos que hacen al uso o aplicabilidad de la noción de interculturalidad cabe señalar:

- Es una noción que requiere ser *contextualizada* es decir no puede ser empleada sin tomar en cuenta situaciones concretas y específicas, a la vez que particulares,

considerando los sujetos involucrados, la estética y su cultura, el escenario, las razones y relaciones, etc.

- Posee un carácter de *historicidad*, es decir, su enfoque histórico, que es ineludible, implica referencias en el tiempo, en el que y por el que produce relaciones sociales cargadas de significado. Es así, producto de la memoria social y colectiva, además de la acción social.
- Es *hermenéutica* puesto que su comprensión –y su explicitación— implica interpretación de los signos y símbolos por los cuales las personas o sujetos se expresan o emiten enunciados e información. La tarea de interpretar el texto, cualquier forma que éste adquiera, es una tarea semiótica.
- Es *fenomenológica* puesto que parte de la experiencia de vida de sujetos específicos y sus circunstancias, bajo las cuales *ellos* interpretan y construyen su realidad, sea desde la perspectiva cultural, sociológica y/o psicológica.
- Tiene carácter *dialéctico* en relación a una o varias formas de retroalimentación, relacional no necesariamente de opuestos, sino de diálogos, caracterizados por el conflicto como forma de expresar las disimetrías macrosociales como microsociales inmanentes, entre los sujetos involucrados.
- Constituye un horizonte *alternativo* a las relaciones contrarias a los principios éticos de los derechos humanos y la búsqueda de justicia social.
- Su naturaleza es *ética* puesto que establece una filosofía de vida basada en la crítica constructiva, la autocrítica, la disciplina actitudinal y la expectativa de un cambio positivo de las personas frente al mundo.

Considerando tales rasgos, podría ser posible aplicar o hacer uso de la noción de

Interculturalidad en ámbitos o situaciones particulares, no se trata, por el contrario, de una noción universalmente empleable.

2.3.1. En busca de una definición sociológica de interculturalidad

Como punto de partida proponemos la idea de Sartori (2001) que afirma que toda sociedad es multicultural, afirmación, por demás, difícil de refutar. De aquí que el multiculturalismo, según este autor, habría sido banalizado como resultado de la mera distinción de unos pocos rasgos culturales de grupos de la sociedad, por ejemplo, lengua, religión, costumbres y elementos étnicos, en el marco de una perspectiva antropológica (pág. 107), que conduce hacia una suerte de "tribalización" de la sociedad o a la formación de grupos "cerrados".

Por otro lado, Sartori afirma que se ha asociado al multiculturalismo con los "estudios culturales" de algunas universidades, enfocando la reflexión sobre las inequidades y la relación entre hegemonía y dominación (pág. 64). Ello da como resultado que grupos sociales, auto-distinguidos como dominados, y con elementos culturales propios, tienden a cerrarse en "comunidades simbólicas" (pág. 47), que constituyen, sin embargo, parte de un Estado; si el término se emplea en una dimensión regional, se constituye como un equivalente de una "comunidad imaginada", en términos de Anderson (1993), entendida como un grupo social inconmensurable autodefinido por medio de elementos culturales que supone comparte. Este es el caso de las sociedades indígenas de América Latina que comparten la tragedia de haber sido colonizadas por España, como uno de los elementos de autoidentificación genérica.

Entre los elementos culturales compartidos más destacables se encuentra la lengua, es decir, como un sistema oral y gráfico que, en tanto artefacto cultural simbólico, unifica a la

sociedad. En nuestro caso, se trataría no sólo de un sistema lingüístico tal como el castellano o el inglés, sino, desde una perspectiva cultural, un sistema de lenguaje indígena, que comparte la fatalidad de sufrir el desplazamiento, la diglosia y la subordinación frente al castellano, lengua introducida con la colonización.

Pero, retomando la reflexión de Sartori (op cit), respecto de la noción de "tribalización", cabe señalar que ella resulta contraria a lo implicado en una sociedad pluralista, basada en el principio liberal de tolerancia. La tolerancia se entiende como la calidad ciudadana de permitir el disenso cultural. Por lo cual, un multiculturalismo –y con él, una interculturalidad— son sinónimos de una democracia, precisamente, plural.

De esta reflexión no puede estar ausente el Estado. Según Sartori, "Europa existe (…) como una realidad pluralista creada por el intercambio intercultural, por el interculturalismo" (2001, pág. 129). De este modo, atribuye a la noción de interculturalidad un carácter interactivo. Aquí requerimos una precisión semántica. Lo multi nos orienta hacia una diversidad, en este caso, cultural. Lo inter nos conduce a una dinámica de intercambios.

Sin embargo, de acuerdo a los procesos de "comunalización" de grupos culturales en América Latina, mayormente contrarios a una integración estatal y resistentes a la idea de "nación unificadora", en realidad lo que se da es una multiculturización de las sociedades, en donde los grupos, pueblos indígenas, resisten la soberanía del Estado, y con ello, se cierran en sí mismos, apelando a sus propias culturas. Por ejemplo: "El pluralismo se manifiesta como una sociedad abierta muy enriquecida por pertenencias múltiples, mientras que el multiculturalismo significa el desmembramiento de la comunidad pluralista en subgrupos de comunidades cerradas y homogéneas." (Sartori 2001, pág. 127).

Precisamente, lo que ocurre en los procesos de reivindicación indígena, es un revivalismo cultural que busca establecerse como comunidades cerradas, así, no pluralistas. Esto nos lleva, por una parte, a postular que lo que se reconoce como procesos de "interculturalidad" serían más bien, procesos multiculturales. No otra cosa implicaría, por ejemplo, la complementación de la interculturalidad con lo "intracultural" y la "descolonización" demandadas hoy por los pueblos indígenas, es decir, una búsqueda por un "cierre de fronteras" que, por el contrario, es el punto de partida de la crítica de Barth (1976) a esta visión que resultaría en una forma de "etnocentrismo", esta vez, por parte del mundo indígena.

Estas afirmaciones también implican que, como veíamos al principio en materia de reconocimientos constitucionales para pueblos indígenas, el hecho de que dichas políticas de reconocimiento "no sólo transforma en reales unas identidades potenciales, sino que se dedica también a aislarlas como en un gueto y a encerrarlas en sí mismas" (Sartori 2001, pág. 89). Es por ello que las reivindicaciones pueden proyectar una disociación frente al Estado, buscando, por ejemplo, autonomías regionales, territoriales, educación propia, y otros elementos que potencialmente, podrían, según el hilo argumentativo de Sartori, desintegrar el Estado.

Tendríamos entonces que, teóricamente, una interculturalidad plural, podría conducir a las sociedades, hacia una integración (en el ejemplo de Sartori, Europa), pero al contrario, una interculturalidad no plural, lo que sucede en la praxis, conduciría a un multiculturalismo, quizás intolerante, que propicia la "comunalización" o el "tribalismo" en palabras del mismo autor.

Esta manera, que denominaremos teórica, de la interculturalidad, condice con la propuesta de Barth (1976), en su crítica a una "antropología clásica". En ella se buscaría un "núcleo" particular, específico y primordial de las culturas. De ello se desprende que prevalece la idea de grupos "exquisitos" y exóticos, totalmente diferentes unos de otros, y distintos de las sociedades modernas occidentales.

La propuesta de Barth estriba, al contrario, en que la distinción cultural debería enfocarse en lo que denomina "fronteras culturales" que son el lugar en donde se intercambian artefactos culturales y con ello, por inter-relación, se producen identidades étnicas. La identidad cultural es más relacional que producto de una "raíz" cultural, fosilizada en el tiempo.

Sin embargo, la interculturalidad propiciada en las políticas latinoamericanas, que denominaremos "pragmática", ha conducido a los grupos indígenas, a buscar un primordialismo radical, bajo conceptos de ancestralidad y como grupos "originarios" particulares, decididamente contrarios a lo que se ha dado por denominar, sociedades occidentales.

Barth (op cit.) es crítico a esta postura, para él, la cultura sólo es posible en los límites culturales, en las fronteras y en las múltiples relaciones que existieron y existen como parte de los procesos de producción y reproducción cultural. De ello, una interculturalidad debería entenderse, tal como lo sitúa Sartori (op cit), en la posibilidad de la inter-relación en un marco de pluralismo, liberal y tolerante.

Ambos autores, podría decirse, coinciden en establecer que la característica, al menos

en teoría, de la cultura, es cambiante, interaccional y dinámica. De aquí la crítica hacia toda forma de establecer distinciones culturales ahistóricas, congeladas en el tiempo, cuando no radicales o, peor aún, asociadas a un fundamentalismo afincado en lo "originario" y "ancestral".

Así, en Barth, las "fronteras culturales" pueden ser productoras de una interculturalidad. Cabe añadir, además, que esta idea, si bien novedosa, en su práctica no es realmente nueva. Tales fronteras forman parte de la historia de los grupos humanos, y por ende, de las culturas. Toda cultura resulta producto de una *historicidad* que se traduce en la memoria colectiva de una sociedad. Memoria que, por otra parte, es simbólica.

Estas constantes producciones y transformaciones culturales, dan paso a lo que Boccara (2000), llama "mestizaje". Por supuesto, esta comprensión de mestizaje difiere enormemente de lo que se entendía como tal, sobre todo en un período republicano de los Estados en América Latina. Ello se observaba en los procesos de mezcla entre lo "occidental blanco" y lo indígena, Barragán (1996) y Rivera (1996), que sitúan la noción en procesos de colonización europea en América Latina.

Las ideas de mestizaje habían sido empleadas únicamente para dar cuenta de procesos sociales y políticos de distinción racial y de clase en las Américas coloniales, sujetas a otros elementos, por ejemplo, económicos, para sustentar jerarquías y privilegios de unos grupos sobre otros. Grupos dominantes, en síntesis, representados sea por la aristocracia española o por las oligarquías republicanas, que subordinaron a toda sociedad indígena o emergente de una matriz indígena (por ejemplo, el cholaje).

Boccara (2000) nos ofrece un giro en dicha comprensión argumentando, en la línea planteada por Barth (op cit) y los límites culturales como productores de cultura, que tanto la adaptación a situaciones sociales distintas, como la adopción de elementos culturales novedosos, alguna vez ajenos, por parte de las sociedades indígenas, y que hacen de ellas sociedades altamente proclives a la supervivencia. En este sentido, dice, puede afirmarse que serían ellas mismas, sociedades mestizas: el indígena es el mestizo, afirma, dado que la idea de mestizaje implica cambio, combinación, transformación constante. "El *mestizaje* (…) es combinación de culturas "articula una 'unidad en la diversidad'. Se enfatiza la manera en que las culturas se transforman mutuamente sin por ello llevar a la asimilación." (Wieviorka citando a Burke, 2003, pág. 72).

Wieviorka (2003) va más allá, incluso, cuando plantea que en la actualidad, en un mundo globalizado, el cambio, la adaptación, la adopción de elementos nuevos (tanto en materia tecnológica como social-cultural), están a la orden del día. Es más, son condiciones para la existencia de tales grupos, para poder interactuar con la modernidad.

En ese sentido, la interculturalidad podría ser entendida como una respuesta a la globalización. Por supuesto, la interculturalidad teórica, como la hemos conceptualizado en la medida en que afirma los particularismos, las identidades locales (Wieviorka 2003, pág.48). De hecho, una integración a la modernidad, por una parte, obliga a liberarse de las idealizaciones del "buen salvaje", el "indígena como guardián de la tierra" y, por el contrario, reconocer el potencial de las culturas para interactuar en los términos que plantea la sociedad global. Por otra parte, sostiene que resulta contraproducente el enfoque tendiente a exaltar las identidades colectivas en la orientación multiculturalista pues, por definición, implica un cierre de fronteras (Wieviorka op cit, pág. 155), o sea, la "comunalización". Cabe señalar que

reconocer el potencial de las culturas para acomodarse a las condiciones modernas, no conlleva aceptar los parámetros de un capitalismo salvaje y depredador, sino articularse en un proyecto de sociedad plural, basado en el disenso y en la tolerancia.

Esta argumentación se basa, según Wieviorka (2003), en el reconocimiento de que los pueblos indígenas en América Latina se inscriben en lo que él denomina "minorías primeras" dada su preexistencia al período colonial. Sin embargo, cabe añadir que tal preexistencia estaba ya signada por el constante intercambio, interacción y flujo de fronteras culturales en períodos prehispánicos (por ejemplo, Bauer 1996 y también B. Schwarz 1994 o Meliá 1993 y 1997), sobre todo si consideramos el desarrollo de formas estatales imperiales previas al período colonial europeo, basadas en la expansión territorial.

Desde una perspectiva moderna, sin embargo, la distinción cultural es parte de un movimiento social que busca "invertir el estigma, proceso por el cual una identidad hasta ese momento escondida, reprimida, más o menos vergonzosa, reducida a la imagen de una naturaleza, se transforma en afirmación cultural visible y asumida." (Wieviorka 2003, pág. 29). De este modo, el movimiento indígena se vuelve actor privilegiado de políticas bajo el ribete de interculturalidad. Lo importante "no radica en oponer los problemas de la cultura a los de la justicia social, ni en tratar de promover el análisis de unos en perjuicio de otros. Consiste en pensar en su articulación" (Idem, pág. 63), la práctica insiste en propiciar una polarización social tal que en nombre de la interculturalidad se asiste a una separación culturalista de lo indígena versus lo no indígena.

Dicha polarización se da por medio, por ejemplo, de una reinvención de tradiciones "la producen después de haber estado atrapados [los indígenas] dentro de la modernidad", de

tal modo que se da una orientación utilitarista a la distinción, radical y no pluralista puesto que:

> Mucho más allá de la idea de un trabajo del actor sobre sí mismo para producir la diferencia (…) se inscriben en paradigmas utilitaristas que hacen que la elección de una identidad colectiva, o su reivindicación, sea objeto de cálculos, de estrategias, producto de una movilización racional en la cual el actor maximiza sus oportunidades de obtener satisfacciones políticas, económicas, hasta simbólicas (ligadas al prestigio, por ejemplo). (Wieviorka 2003, pág. 143)

Añadiendo que tal reivindicación, en la práctica resulta antagónica en tanto va en busca de una especie de "venganza" por un pasado opresor y explotador. Asimismo, se ha traspasado a las generaciones actuales, donde las oportunidades buscadas se relacionan en mayor medida, a un capitalismo salvaje antes que a una racionalidad idealizada, propia de lo indígena y una cosmovisión amable con la naturaleza.

2.3.2. Perspectiva política

Desde una perspectiva política no se puede descartar la herencia colonial de Europa sobre América, esa "fatalidad", como diría Anderson (1993), que es parte de la historia americana, para pensar sobre la interculturalidad que se basa en una memoria colectiva y "para que exista una memoria colectiva, se requiere una identidad inserta en la historia" (Wieviorka 2003, pág. 191).

De manera similar a como ocurrió en los Estados Unidos con la población afroamericana y el multiculturalismo (Dietz 2003, págs. 42 y 45.), la interculturalidad en América Latina devino en discurso de grupos subordinados e indígenas, pero también de elites intelectuales, vinculadas a ideologías emancipatorias de izquierda. Desde una

perspectiva contemporánea, el discurso se polarizó y tomó como opuesta una supuesta "derecha homogénea" neoliberal frente a una "izquierda" que hizo suya un discurso neoindianista (Mires 1992).

Este discurso y posicionamiento políticos se basaron, desde el neoindianismo, en la cultura, pero en una perspectiva esencialista de ésta. Ello se corresponde con la práctica del multiculturalismo (Dietz 2003, pág. 35), que implica la subsunción de diferencias "raciales", "étnicas", "subculturales", incluyendo estilos de vida. Según este autor la idea de cultura que subyace, se acerca a la noción estática de la antropología del siglo XIX.

En América Latina, se tradujo en una "forma de racismo negada, invertida, autorreferencial, un 'racismo con distancia': 'respeta' la identidad del Otro, concibiendo a ésta como una comunidad 'auténtica' cerrada" (Dietz op cit. Pág. 44). Se habla de una comunidad imaginada, en el sentido de una comunidad que comparte similares símbolos e intereses (Anderson 1993), pero también basada en una "identidad construida" cristalizada en un discurso identitario cultural: lo indígena.

Desde tal enfoque, una interculturalidad que considera unas identidades fijas en el tiempo, cristalizadas como parte de discursos reivindicatorios que descansan en lo esencial cultural, en el esencialismo identitario indígena, pero que sirven a unos fines como parte de estrategias, Tubino (2003), la considera funcional, que sería una manera de instrumentalizar la noción de interculturalidad.

En suma, se habla de una interculturalidad "funcional" cuando ésta se ajusta al contexto y a los fines que persigue (Tubino 2003, pág. 16). No es casual que la memoria

colectiva recupere en su discurso una condición postcolonial, una memoria histórica que supone una dialéctica entre colonizadores y colonizados (Dietz op cit. Pág. 45), que funciona ante una sensación de 'vacío identitario' (…), resaltando la "capacidad de los nuevos actores sociales de recurrir a una especie de 'esencialismo estratégico' que temporal y transitoriamente permite a la nuevas comunidades culturalmente híbridas a 'incubar' sus múltiples facetas identitarias" (idem, pág. 47).

Notemos, antes de seguir, que la identidad cultural, descansa en lo que Mires (1992) denomina el "redescubrimiento del indio". Es decir, implica recuperar al indígena, no sólo a partir de una legislación propia de los Estados, sino, sobre todo, a partir de una reelaboración de las identidades signadas por la dialéctica que toma diversos términos y contenidos tales como "lo indígena" y "lo occidental", "lo dominante" y "lo subordinado", etc. Desde la "construcción" del sujeto indio (por error de los "descubridores", dice Mires), hasta su presencia pragmática, en la actualidad, configura una definición identitaria que ha pasado por varios procesos. Lo indio se lo ha asociado, finalmente a "lo colonizado" desde una definición propuesta por Bonfil (en Mires 1992, op cit.), pero que, si tal fuera, luego de resolverse la relación de colonización también desapareciera el indígena.

Sin embargo, el discurso indígena actual aprovecha, como parte de su condición, la demanda por "descolonizarse", es decir, a pesar del argumento que rebate la idea del colonizado como definición de identidad, en el discurso, de manera pragmática, tal identidad implica sustento dialéctico. A este proceso es que Mires (op cit.) denomina la "re-etnicización" del indígena en el marco, podríamos añadir, de procesos interculturales como se ha mencionado.

En todo caso, las ideas sobre un culturalismo político ideológico y la interculturalidad, desde su modo pragmático, destaca lo que sería más importante: las diferencias extraculturales (Dietz, op cit. Pág. 82), sino: "¿cómo se delimitan en situaciones de contacto e interacción intercultural estas diferencias internas frente a las diferencias que permitan a los actores involucrados seguir distinguiendo una cultura de otra?". De ello, las fronteras propuestas por Barth (1976), son cruciales para el análisis y las definiciones. Lo que se "crea" en una "conciencia étnica" basada en producción simbólica, "aquellas que los actores mismos consideran significativas" (idem, pág. 15).

2.3.3. Interculturalidad y Estado

Una obra que condensa exitosamente los trabajos acerca de la interculturalidad en la región, se la debemos a la compilación hecha por López (2009), que resume, con el apoyo de varios autores, las reflexiones y aportes surgidos a partir de experiencias locales. El énfasis puesto en tales aportes, es una concepción de la interculturalidad ligada a la educación y a la acción del Estado, así como a las organizaciones indígenas.

La obra en cuestión permite constatar que el desarrollo de la noción no es uniforme, sino que contiene múltiples significados, algunos de los cuales resultan controvertidos (Moya 2009). A pesar de estas diferencias, en todos ellos gravita el eje relacional entre la presencia de poblaciones indígenas que actúan en contra de un Estado de origen liberal republicano. Este Estado se caracteriza por invocar una "identidad nacional" que subsume las identidades étnicas, propiciando una "indigenización" tanto ideológica como política, como vimos en el anterior acápite.

En el marco de todo lo señalado previamente, la definición adoptada sobre

interculturalidad, postula que se trata de una relación que va más allá de la relación entre culturas distintas. Se basa en cambio en la afirmación del "otro" en torno a sus derechos y al reconocimiento de sus diferencias. Se trata de una relación afirmada en el conflicto sobre y desde las diferencias, o sea: "la relación entre culturas en conflicto y que concurren en una única y sólida estructura de poder" (Moya 2009, pág. 29). De ello se infiere que tal relación se ubica entre conglomerados indígenas y no-indígenas.

Dicha noción se desprende principalmente de una perspectiva histórica caracterizada por la subordinación de las poblaciones indígenas y la de dominación de sociedades no-indígenas, criollas y mestizas, cuando no europeas en el período colonial. Desde allí, en la actualidad, la interculturalidad se ha asociado a la educación, sobre todo en el marco de las reformas educativas que recorrieron la región en la década de 1990. En esta perspectiva se considera que "el concepto de interculturalidad en la educación fue la noción del 'diálogo cultural'" (Moya op cit. pág. 43), es decir, el Estado recurre a esta noción para justificar la modificación de programas educativos generando una mayor inclusión de las culturas existentes en cada país.

En otras palabras, luego de experiencias y demandas por una educación intercultural (López 2009, López y Küper 2000), es el Estado el que postula la interculturalidad como una política educativa. Propicia la idea de una "interculturalidad para todos" a partir de los sistemas educativos. Así, se trata de una interculturalidad administrada por el Estado y traducida en leyes que buscan modificar la educación al nivel de sistemas. Los orígenes de este modelo de educación conocido como "Educación Intercultural Bilingüe", están dados por experiencias de educación bilingüe, llevadas a cabo en México, Perú, Ecuador y Bolivia. A partir de ellas, fueron organizaciones indígenas que, apropiándose del término propuesto por

Mosonyi y González en 1974, hicieron aportes, reformulando la noción de “interculturalidad” que se desarrolló en la región (López, 2009).

En tal perspectiva, los actores que reclaman el derecho de reivindicación intercultural, desde la política, son organizaciones indígenas (quizás las más legítimas), intelectuales y partidos identificados con ideologías de “izquierda”. Ellos vinculan estas reivindicaciones a las relaciones de poder, buscando re-estructurarlas en favor de los sectores excluidos y explotados, subordinados, dominados, oprimidos, con el objeto de que se “promueva mayor equidad de las relaciones sociales, culturales y económicas” (Moya 2009, pág. 48).

Pero si bien la noción se ancla en la educación, la reflexión y los debates trascienden los sistemas educativos hacia otras esferas de lo ideológico y político. Esto implica que lo indígena deviene en actor principal de un paradigma intercultural inscrito en la sociedad. Según López (2009), es desde las concepciones de un pluralismo cultural que la noción de interculturalidad encuentra, podría decirse, un camino propio, acorde a las demandas indígenas, es decir, “con ello, ésta cobró un particular cariz político alineado con las reivindicaciones indígenas” (Idem. Pág. 132).

Si la noción de interculturalidad funcionó como enfoque, en un principio característico de educación, siendo, finalmente, comprendida como complemento, es gracias a su transición hacia lo político en donde adquiere mayor relevancia. Dicha transición va de la mano con las reivindicaciones que sobre sus culturas demandan los pueblos indígenas. De esta manera hacen de las culturas un recurso político de reconocimiento, reafirmación identitaria y de reivindicación social ante los Estados.

En el alegato se consideró que en el contexto latinoamericano, salvo en el caso de pueblos aislados y de contacto relativamente reciente, los pueblos indígenas atravesaban o habían pasado más bien por procesos distintos pero sostenidos, de contacto y conflicto cultural, producto de los cuales la cultura indígena actual está compuesta tanto de elementos culturales tradicionales como de otros apropiados o tomados de tradiciones culturales distintas a las propias (López 2009 citando a Bonfil 1987, y Mosonyi y González 1974, pág. 139).

No dejamos de notar, en la cita, una perspectiva muy similar a la propuesta por Boccara (2000), cuyo trabajo afirma con elocuencia que, finalmente, el indígena, gracias a su capacidad de adaptación y adopción cultural, resulta siendo el mestizo por excelencia.

En el marco de este enfoque teórico, debido a Mosonyi (citado por López op cit), la interculturalidad fue definida como: "una vía de mantenimiento del marco de referencia de la cultura original pero vitalizado y puesto al día por la inserción selectiva de configuraciones socioculturales procedentes de sociedades mayoritarias, generalmente nacionales. En cierto modo, "la interculturación" busca el máximo rendimiento de las partes en contacto cultural, evitando en lo posible la deculturación y la pérdida de valores etnoculturales" (idem, pág. 140). Nótese que esta noción, en el año 1974, aparece como proceso y no como algo determinado.

Más tarde, como se dijo, la noción de interculturalidad devino en objeto de legislación estatal en concordancia con las leyes educativas de cada país, convirtiéndose en adjetivo como "educación intercultural", "sociedad intercultural", "democracia intercultural", etc., es decir, como parte de un ideal característico de una sociedad justa, equitativa y plural, considerando, por lo demás, sobre todo en cuanto a la educación, como algo que estaría bajo la gestión indígena y no tal como siempre se la había concebido, como accionar sólo del

Estado.

Según López (2009), a quien seguimos, esta noción fue parte de la retórica legal y política de 18 países de la región latinoamericana. Se acompañó de una fuerte tendencia hacia el poder, de acceder a él por parte de un interés por los grupos subalternos. De esta manera que la definición de interculturalidad:

> supone ahora también no sólo reivindicar el derecho a la diferencia, apertura frente a las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas y a concebir a los indígenas como objeto de derecho, sino además un nuevo lugar para lo indígena en la sociedad "nacional", participación política activa en la identificación y resolución de los problemas que atañen a todo el país, y, por ende, ingreso con nombre y mérito propio de los indígenas a la comunidad política como sujetos de derecho; en suma, la forja de nuevos modos de relacionamiento social entre diferentes y, por ende, mayor democracia y un nuevo sentido ciudadano. (López 2009, pág. 179)

Pero en lo concerniente a los derechos, cabe notar que éstos, aunque diferenciados, sí consideraban a las personas indígenas, entendemos que tales derechos colectivos se aplican, más bien, a las culturas. Es decir, el ideal liberal republicano reconoció, luego de la colonia, derechos diferenciados a los indígenas. Pero lo que conllevan estas reivindicaciones es un cambio contemporáneo respecto de la interculturalidad, en tanto se predica al nivel de las culturas más que de las personas (lo colectivo vs. lo individual).

En todo caso, desde los argumentos esgrimidos, se pone énfasis en que los pueblos indígenas, por medio de sus organizaciones y líderes, cuestionan el modelo civilizatorio hegemónico, demandando que el modelo civilizatorio indígena sea también aceptado "como válido, como moderno y contemporáneo, y, por ende, valedero también para los no-indígenas" (López op cit. pág. 192). Sin embargo, esta dicotomización pasa por alto los

procesos de mestizaje y transformación culturales de las sociedades latinoamericanas. En efecto, el indígena no es el mismo desde las repúblicas, y por tanto sus culturas; ni las sociedades son “blancas” o “europeas”, sino criollas, mestizas y parte de procesos de cholaje, reconocidas como “sociedades populares”. En ellas las élites son de clase (sobre todo desde estructuras económicas), y son practicantes de modos otrora indígenas, ahora contemporaneizadas por medio de la transculturación, adopción y adaptación tanto desde “lo occidental”, como desde “lo indígena”.

Sobre lo anterior, nos referimos a prácticas que transitan en las sociedades, como fiestas de Navidad o Halloween pero también fiestas locales y símbolos católicos sincretizados, o la k´oa (ritual andino de agradecimiento a la naturaleza) practicada por no indígenas en Perú, Bolivia, Ecuador, parte de Chile y Argentina. Nos referimos también a estilos y estéticas que desdibujan lo “propio” indígena y lo “no-indígena” dando lugar, más bien, a procesos constantes de mestización social, en relación con lo indígena pero observable asimismo, en relación a lo no-indígena (Boccara, 2000).

Si la interculturalidad está, según los autores con que iniciamos este acápite, asociada intrínsecamente al conflicto, se entiende socio-cultural, finalmente se recurre a su cantera liberal contra el racismo y la discriminación, al reconocimiento de la dignidad de la persona pero también del grupo del que es parte. Ello incide en las relaciones sociales en un marco de diferencias y diversidades. Si bien hay conflictos interculturales (Tubino 2003, pág. 2), en realidad son conflictos étnicos, anti-culturales, propios del racismo, cuando no económicos y/o políticos, principalmente.

Pero, por otro lado, si la interculturalidad alude a “modos” de comportamiento social

(desde una perspectiva axiológica) hacia las diferencias, los conflictos serían "malos" comportamientos, intolerancia y racismo ante las diferencias étnicas. Así lo muestra la afirmación de Tubino que dice: "La interculturalidad no es un concepto, es una manera de comportarse" (idem. Pág. 3). Este autor considera, además, a la interculturalidad como un discurso del campo de la política, caracterizándolo como aporético. En todo caso, destaca la situación contextual de su concepción relativa a sociedades colonizadas. Otra vez, la interculturalidad nos remite a un pasado "penoso" como afirmara Anderson, propio de una "fatalidad histórica" (Cfr. Pág. 9), pero ahora en el sentido de contraponer lo heterogéneo cultural a lo homogéneo nacional instaurado en las repúblicas.

Si la interculturalidad se entiende como "concebir y generar formas de organización política y de convivencia intercultural basadas en el reconocimiento de la diversidad, la inclusión socioeconómica y la participación política de los grupos culturales originarios secularmente postergados" (Tubino 2003, pág.3), entonces ya estaría resuelta, pues la praxis social, en un marco de mestizaje, habría propiciado, *de facto*, el que la diversidad se incluyera en los sistemas socioeconómicos, vía lo informal o caracterizada como "terciarización" de la economía, aunque segregados a los niveles más bajos laboralmente hablando (albañiles, empleo doméstico, etc.).

Un correlato de ello en el plano político está constituido por el reconocimiento *de facto* e informalmente, de las "autoridades originarias" como parte de un esquema "no oficial" de partidos y de representaciones a nivel comunal, de organizaciones "tradicionales" locales. Asimismo, de hecho, mirar a la diversidad como problema (nos referimos a la cuestión indígena debatida en el período post instauración de las repúblicas) implicó ya una forma de inclusión en las preocupaciones del Estado. Ello implicaba no negar la existencia de

indígenas, aunque sí considerándolos como elementos de retraso y contra la modernidad. Tratando de cambiar su *condición* “no civilizada”.

Así pues, la interculturalidad no se explica por mero reconocimiento de diversidades culturales o grupos identificados por una matriz cultural particular, aplicadas, además, de manera simbólica como parte de la “naturaleza” de las sociedades latinoamericanas. Esto, claramente, resulta insuficiente. En otras palabras, tal concepción resulta banalizando el término y su contenido, más si la entendemos o la concebimos como “intrínseca a las culturas, porque las culturas son realidades situacionales, sujetos dinámicos, históricos, que se autodefinen por sus relaciones con los otros” (Tubino 2003, pág. 4), esto es que si trascendemos una perspectiva antropológica y relativa a las normas, político sociales (lo que denominamos axiológicas), podría situarse en una perspectiva sociológica o psicosocial enriqueciendo su contenido y posibilidades.

Por otra parte, desde una perspectiva indianista contemporánea (tomando el sentido que le da Mires a esta denominación), la interculturalidad implica la revalorización de elementos culturalistas como el territorio, la lengua, la cosmovisión, etc., *desde* intereses políticos. Si las legislaciones propician tales reconocimientos y revalorizaciones (como vimos, varios casos en la región), parte de la demanda intercultural estaría resuelta. Y lo que queda son los “comportamientos tolerantes” o no, del resto de la sociedad que se reconoce como no-indígena.

Pero tal perspectiva, en la práctica, tiende y adolece del peligro de concebir a las culturas como estáticas, anquilosadas en el tiempo, congeladas en un pasado idealizado, por ello, inexistentes (salvo en algún museo). De aquí proviene su condición, de la noción

“interculturalidad”, su caracterización aporética (Tubino op cit).

Lo que la *praxis* política hace con base en la interculturalidad, es orientar hacia un esencialismo polarizante, así: “en el terreno político –que es el espacio en el que se mueven los discursos indianistas— las identidades se esencializan por necesidades prácticas, las categorías conceptuales se simplifican, las identidades étnicas se colocan como cosas definidas y –por razones estratégicas— las fronteras culturales se tornan nítidas.” (Tubino 2003, pág. 5).

Tubino (op cit) es crítico a la noción de interculturalidad pues, ésta, invisibiliza asimetrías sociales y económicas que no siempre pasan por la cultura, sino por las estructuras sociales, por ejemplo, la inequidad de género, la desigual distribución de la riqueza, la pobreza y el acceso a servicios básicos de vida. A este carácter o efecto de invisibilización es a lo que este autor denomina como “interculturalidad funcional” (Idem, págs. 6 a 10). Como puede apreciarse, estas propuestas no resuelven, finalmente, el problema central de la exclusión, la explotación, la dominación; por el contrario, la soslayan, y esconden la constante situación de pobreza y marginación aún al interior de un mismo grupo étnico. Ver por ejemplo, el estudio de Suxo (2006) que ilustra el poder económico de un sector comerciante aimara de Lima, o los casos paradigmáticos de los comerciantes otavaleños de Ecuador, con relación a otros miembros de su mismo grupo étnico.

En tal sentido valdrían en mayor medida los análisis de clase y redistribución social (por ejemplo Fraser, 2000). Todo ello nos obliga a un desplazamiento del concepto de *Cultura*, del ámbito antropológico al ámbito sociológico. Es decir, por ejemplo, añadir a la reflexión las ideas de “cultura política”, “cultura popular”, y otras, para dilucidarlas. En tales casos lo intercultural también se desplaza hacia una crítica a las injusticias e inequidades que

generan pobreza y exclusión social. Pero, en tal caso, no es necesario hablar de interculturalidad cuando se puede hablar de desigualdades, inequidades, de injusticia, de exclusión, de intolerancia, etc. Es decir, desde una teoría crítica de la sociedad.

2.3.4. Etnicidad e interculturalidad

Lo que se entiende por etnicidad constituye parte de los debates sobre la identidad étnica y la cultura. Las múltiples definiciones coinciden en su carácter dinámico y situacional. "La etnicidad no es una característica histórica o social fija, en diferentes contextos se interpreta y se presenta en formas distintas." nos dice Baud (1996, pág.6 a .), por lo que su definición es contextual. Se trata de una realidad en constante construcción, en la que se puede identificar cierta intencionalidad.

De acuerdo a Barth (1997), la etnicidad se pone en evidencia en los límites culturales, es decir, allí donde existen contactos intergrupales, es decir, interétnicos. De ello "la etnicidad es la ideología en la que toman forma las diferencias étnicas". (Baud op cit. pág. 18). Se trata de un planteamiento dinámico. En dichos límites o fronteras culturales, se ponen en juego distintos artefactos culturales que funcionan como símbolos de identidad colectiva, "elementos diacríticos" de la cultura en palabras de Barth. Ello permite distinguir situaciones de contraste, tanto en las normas como en las prácticas de un grupo respecto de otro.

Por su parte, Gros (2000), argumenta que siendo ideológica y estando presente en dichas fronteras culturales, la etnicidad es una forma de "reivindicación política de una identidad particular de naturaleza étnica" (pág. 118) y se encuentra en la mayoría de los países del mundo. Así, forma parte intrínseca de toda sociedad, de todo Estado.

Pujadas (1993), parte primero de definir la identidad étnica, afirmando que "se basa en la acumulación de una serie de elementos seleccionados dentro de una herencia cultural, que sirve para simbolizar la distintividad del grupo (…). La identidad étnica constituye más bien una realidad auto-definida, que refleja en sí misma la propia posición del grupo o minoría étnica en relación al marco socio político global en el que se inserta." (pág. 44). Destaco en este sentido la condición de autoadscripción de un grupo, como parte de un patrimonio cultural del que es portador (la herencia cultural), y las relaciones en marcos sociales predominantes.

De lo anterior, se desprende una noción de etnicidad como la reivindicación de "*continuidad* en la *discontinuidad* [que] se realiza fundamentalmente a través del discurso político en el que la confrontación frente a otros destaca el propio repertorio cultural-simbólico, seleccionado en cada presente histórico para que sea relevante la confrontación." (Pujadas op cit. pág. 64). Dicha confrontación resulta permanente, en forma latente o activa, se hace carne en las fronteras culturales, generalmente, en situaciones de contraste dialéctico puesto que la diferencia de unos explica la de los otros.

En dicho sentido la etnicidad resulta estar constituida por estrategias de los grupos étnicos en contra de la discriminación y exclusión, en situaciones de subordinación, y también en favor de ambos, en condiciones de dominación. También podría decirse que la etnicidad se expresa por las negociaciones sociales entre grupos, en las que se confrontan, en conflictos pasivos o activos, matrices culturales diferenciadoras, es decir, artefactos culturales, lenguas, símbolos, normas, etc. En estos casos la demanda de cada grupo a sus miembros es por su autoadscripción a "una" identidad (Maalouf 1999) que podría devenir en dogmática como en el caso de estar sometida a matrices religiosas (por ejemplo, musulmanes y cristianos), así,

una etnicidad “primordialista”.

La etnicidad es construida no sólo entre grupos “macro sociales” de carácter étnico como occidentales y no-occidentales, sino también, fundada en relaciones de poder que se expresan en hegemonías “internas” de una misma sociedad y cultura, de ello se deduce la arbitrariedad cultural (Bourdieu y Passeron 1977). Estas hegemonías ya no se encuentran en lo que sería una “macro frontera cultural” (p.e. oriente y occidente), sino, en lo que podría denominarse como “micro frontera social-cultural” donde se establecen clases jerárquicas sociales dominantes en el interior de un mismo Estado, incluso, en un mismo grupo étnico o pueblo indígena, entre grupos y/o clanes. En el marco de esta realidad la etnicidad está relacionada con la interculturalidad, pues, podría decirse, la etnicidad implica relaciones inter-culturales.

La perspectiva primordialista de la etnicidad y de la cultura, en tanto características de una interculturalidad política pragmática: el indianismo del siglo XXI, es concebida como una homogeneización cultural indígena, y “es vista no sólo como algo deseable, sino incluso como la *norma*” (Dietz 2003, pág. 100).

Este discurso étnico-político de la interculturalidad se basa en la noción, también construida, del “buen salvaje” (Todorov 1991, págs. 311 y 320). Dicha concepción iniciada en los debates antropológicos de inicios del siglo XIX, a partir de los “descubrimientos” de América del siglo XV, en los que lo indígena era considerado lo exótico prístino opuesto a la “inmoralidad” de las sociedades europeas, incluso, según este autor, hasta la exaltación de lo indígena como sinónimo de “lo bueno natural”, destinado a criticar los vicios de las sociedades europeas civilizadas. Condición simbólica también mantenida en las ideas que conciben al indígena como “guardián de la naturaleza” o del “indígena y la tierra son uno

solo”, por contraposición a la sociedad no-indígena, *a contrario sensu*, depredadora, explotadora y enemiga de lo natural.

De acuerdo a lo dicho, la etnicidad se sustenta en un sentimiento colectivo de identidad y alude a las relaciones inter-étnicas. Este sentimiento se expresa en dos dimensiones. La primera, englobante, entre lo indígena y lo no-indígena. La segunda, entre grupos étnicos dentro del contenedor indígena. En las fronteras contenidas en ambas dimensiones, se expresan elementos simbólicos de identidad como la lengua, las normas, la cosmovisión, el territorio, la historia, la religión, entre algunas manifestaciones culturales que se consideran, propias de cada grupo de acuerdo a cada dimensión.

Finalmente, siendo la etnicidad construida de manera constante y contextual, no fija ni determinante, es decir, ajustada a los requerimientos de cada momento histórico, social y político, es también un concepto inter-subjetivo basado en creencias e ideologías sobre sí mismo, de un colectivo, respecto de otro colectivo.

Capítulo 3. Encuadre metodológico

3.1. Marco en el que se sitúa la investigación

El marco en el que se sitúa la presente investigación está constituido por un programa de formación superior: el *Curso de Especialización en Educación Intercultural Bilingüe en América Latina*, desarrollado bajo la modalidad e-learning. Dicho programa formó parte de la oferta de formación superior de la Universidad Indígena Intercultural, ejecutado entre el 2005 al 2011 por el PROEIB Andes (Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos) de la Universidad Mayor de San Simón (Cochabamba, Bolivia).

El curso está organizado en 7 módulos que se desarrollan a distancia mediados por ordenador, a lo largo de 10 meses. Los módulos están albergados en una plataforma de aprendizajes de libre acceso: Moodle. El curso cuenta con herramientas diversas para el desarrollo de los contenidos de los módulos. De las herramientas virtuales, una privilegiada es el FORO puesto que en él se propicia una interacción entre participantes bajo el enfoque pedagógico del aprendizaje cooperativo y colaborativo.

El corpus de este estudio está conformado por las intervenciones en los foros virtuales de 75 participantes en tres versiones o cohortes del curso, de un total de 15 países latinoamericanos representando a más de 25 pueblos indígenas. De cada versión se han considerado los foros de dos módulos: “Derechos indígenas y demandas educativas” y “Conocimiento indígena para un currículo en EIB”. Esto hace un total de 6 foros (dos por versión) de los que se analizan las intervenciones en contenidos y estrategias de intervención.

El estudio se centra en el discurso electrónico definido por Marcelo (2007, pág. 383), como aquél que se ocupa del estudio del lenguaje utilizado en interacciones de índole social y que es mediado por un soporte electrónico como son los ordenadores, en medios virtuales. Se

trataría, en tal sentido, de una co-construcción de discurso. Se asume que en la interacción se produce una construcción intersubjetiva entre los participantes del curso de tipo simbólica, es decir, que crea significados. Los procedimientos cualitativos adoptados en el primer momento de la investigación busca captar este proceso de construcción de significados

En el discurso desplegado de este modo, la actividad discursiva no es sólo un medio de transmisión, sino también de configuración de disposiciones y herramientas para adquirir, movilizar, reestructurar y evaluar información (Constantino 2010). Así, una comunicación mediada por ordenadores en formato virtual, implica una suerte de conversación textual o discurso escrito interactivo (Constantino 2006).

El marco de investigación propuesto planteó diferentes desafíos referidos a conocer qué contenidos propios despliegan los estudiantes desde su experiencia cultural, sus experiencias de vida en tanto portadores de su cultura, qué proponen como información a ser intercambiada con sus pares en el curso, y mediante qué tipo de interacciones lo hacen en los foros virtuales. El análisis estuvo destinado a poner de manifiesto los significados (y discursos) que se construyen, relacionados con el origen étnico de los participantes y sus demandas como indígenas. En relación con las interacciones que despliegan para compartir los significado se analiza y pondera su asociación con el género y de la región de la que provienen los participantes.

3.2. Los participantes: caracterización por versiones

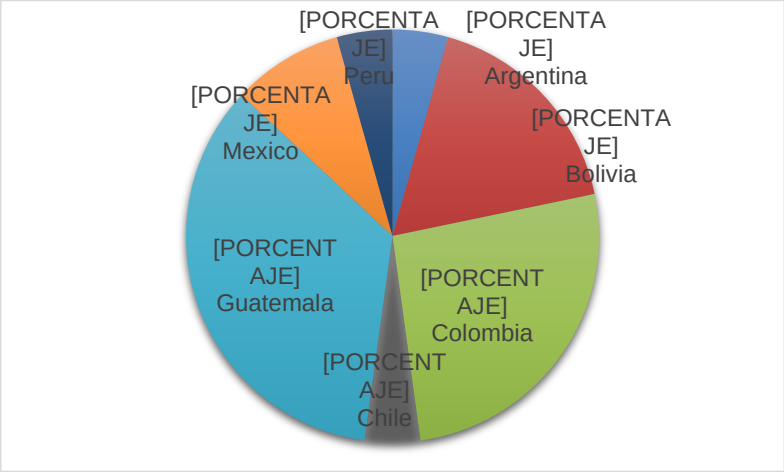
El universo de este estudio está dado por un total de 75 participantes estudiantes de tres versiones del curso, de un total de 15 países de América Latina, representando a más de 25 pueblos indígenas (Anexo Nº 1). Dada la naturaleza del curso, un 95% de los participantes

son líderes indígenas de sus respectivas comunidades y pueblos a los que representan. De hecho, era un requisito para postular al curso, tener representación avalada por la organización indígena respectiva. De manera similar, prácticamente del 100% de los participantes está relacionado con la educación, siendo profesores o administradores de programas de educación, asunto que forma parte de los requisitos para postular al curso.

Por otra parte, dado que el curso es de postgrado, era requisito para participar, tener el grado de licenciatura o equivalente, desde la perspectiva profesional. Asimismo, la edad límite para ingresar al curso fue de 35 años, también como requisito, por lo que los estudiantes se encuentran en el tramo de 25 a 35 años de edad.

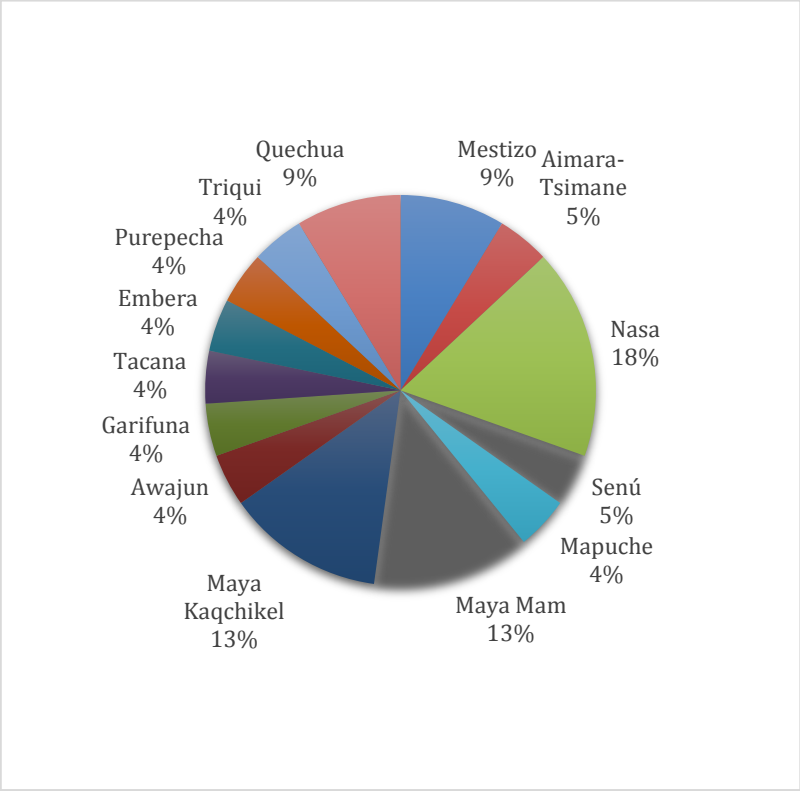
a) La primera versión del curso, con 24 estudiantes, sólo presenta 4 países participantes lo que no da cuenta de gran diversidad, quizás debido a que siendo la versión inaugural del curso, la presencia internacional del curso todavía resulta débil, además, consideramos que en el momento se está consolidando el proyecto "Universidad Indígena Intercultural". La presencia de Guatemala acusa un peso bastante importante implicando prácticamente más de la mitad de participantes en el total.

Gráfico 1: Primera versión: participación por país



Desde el punto de vista de la diversidad étnica, la versión muestra mejores perspectivas puesto que el "peso" guatemalteco resulta modificado con la presencia de mayor diversidad de pueblos indígenas representados en el curso. Si bien el grupo maya todavía es predominante, acusa diferencias intragrupales.

Gráfico 2: Primera versión: participación por grupo étnico



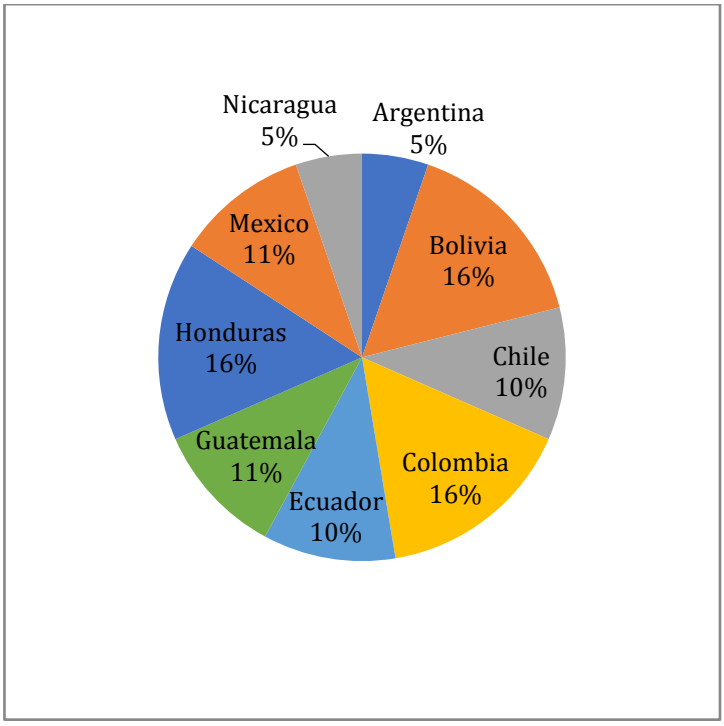
El resto de participantes muestra una gran diversidad de presencia indígena lo que amplía, de cierta manera, nuestra mirada restringida por país. La presencia de representantes de una diversidad de etnias, si consideramos la distribución espacial territorial de los participantes, es decir, desde el sur de América Latina, por ejemplo Chile, hasta el norte, por ejemplo Garífuna, da cuenta del alcance del curso a lo largo de la región.

De manera complementaria, podemos indicar que del total de los participantes de esta versión, el perfil profesional es variado, teniendo 2 antropólogos, 4 educadores de EIB, 6

lingüistas, 7 Educadores pedagogos, 1 cientista social, 1 comunicador, 1 ingeniero en sistemas y 2 abogados.

b) La segunda versión cuenta con igual número de participantes (23) que la primera versión.

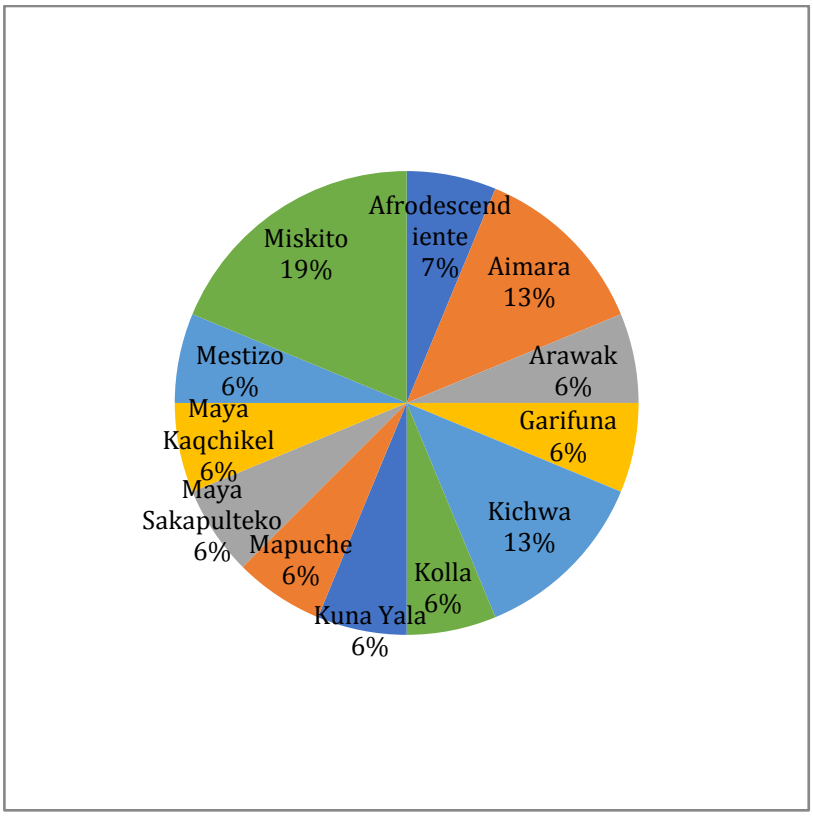
Gráfico 3: Segunda versión: participación por país



Esta segunda cohorte muestra a nivel de país, mayor diversidad de presencia considerando, además, cuatro países añadidos en el grupo. Así, la mayor representación de esta versión no recae en Guatemala, sino en Colombia y Bolivia y Honduras. Esto se debió a que la promoción y convocatoria para participar en el curso tuvo más difusión y también mayor acogida, manteniéndose el cupo establecido para participación y becas con un mismo número.

En esta versión, desde la perspectiva de grupo étnicos representados presenta mayor interés en cuanto a diversidad.

Gráfico 4: Segunda versión: participación por grupo étnico

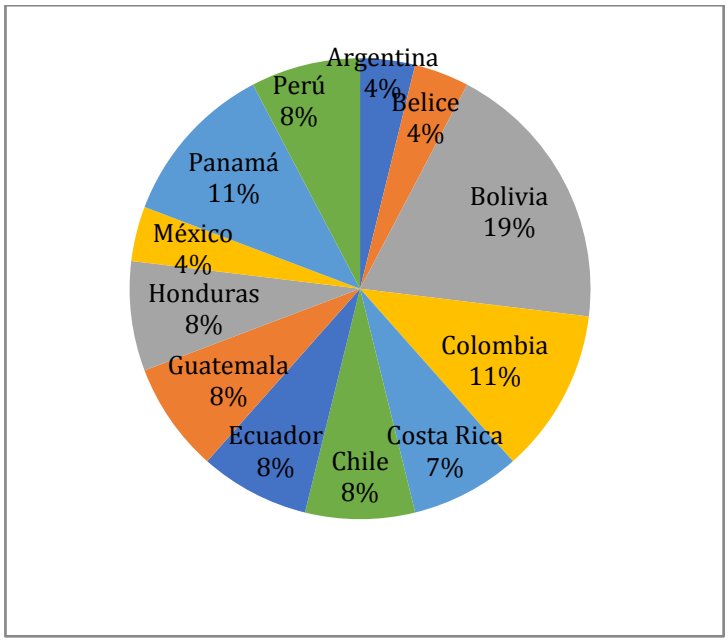


Podemos apreciar que el conjunto indígena se caracteriza por una transversalidad territorial, desde mesoamérica hasta el sur de Sudamérica. También, dicha representación puede ser comprendida entre representantes de regiones de altura (como los aimaras) hasta indígenas de la costa atlántica como es el caso de los kunas, o de la amazonía como los arawak.

Desde la perspectiva del perfil profesional de los participantes, se tiene: 15 relacionados a ciencias de la educación y pedagogía, 2 economistas, 2 de ciencias de la salud, 1 informático, 1 lingüista, 1 trabajador social y 1 abogado.

c) La tercera versión del curso cuenta con 27 participantes. En esta se refleja un impacto sobre la región tanto a nivel de país como de grupo étnico, quizás sobre la base de las dos versiones anteriores y la ampliación cualitativa en términos de diversidad cultural. Ello se relaciona con su ampliación cuantitativa con 13 países representados.

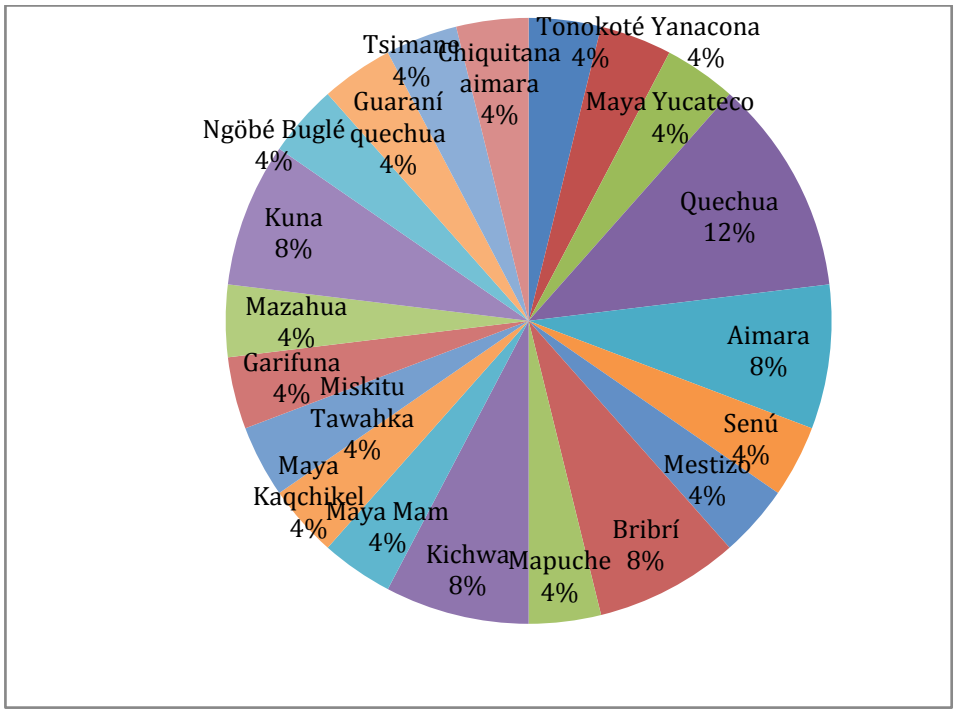
Gráfico 5: Tercera versión: participación por país



Exceptuando la presencia de Bolivia, la participación del resto de países acusa un balance moderado resaltando Belice, Honduras y Costa Rica como novedad.

Desde el punto de vista de la presencia de grupos étnicos en el curso, la diversidad se hace más evidente puesto que se trata de 20 grupos o pueblos presentes en el curso, que, aún con un representante, implica una presencia significativa desde el punto de vista cualitativo a la formación de discursos.

Gráfico 6: Tercera versión: participación por grupo étnico



En esta versión el peso de la presencia de pueblos costeros seguramente aporta una visión distinta sobre "lo indígena". Esto podría ponerse en evidencia más adelante con relación al análisis de datos. Como puede notarse, por ejemplo, la presencia quechua, ciertamente relacionada con el grupo kichwa, implica una suerte de parentesco étnico, sin embargo, la perspectiva identitaria, histórica, social, política, y en fin, cultural, son de distinta índole.

Desde la perspectiva de las profesiones de los estudiantes, se tiene: 20 del campo de la educación, sea administración educativa, gestión educativa o pedagogía. 1 zootecnista, 1 psicólogo, 1 lingüista, 1 de gestión social, 1 de humanidades, 1 de ciencias sociales y 1 informático.

De una manera integrada, el estudio de 75 participantes que conformaron tres cohortes del curso objeto de estudio muestran una distribución que se presenta a continuación y se incluye la caracterización de los participantes según género y cohorte. Estos 75 participantes realizaron un total de 1503 turnos de intervención en el foro virtual.

Tabla Nº 3
Participantes en el curso

COHORTES	HOMBRES	MUJERES	TOTAL DE PARTICIPANTES
Primera	13	10	23
Segunda	13	11	24
Tercera	14	14	28
TOTALES	40	35	75

Una representación por región de proveniencia u origen de los participantes, permite visualizar la presencia regional en el marco del conjunto latinoamericano. Así, se tiene la siguiente distribución, en la que confluyen, para Mesoamérica, principalmente subregiones de México; Centroamérica contiene subregiones de Guatemala, Nicaragua, Honduras, Belice, Panamá; la región Amazónica comprende territorios de Perú, Ecuador, Venezuela, Bolivia y Colombia. La región Andina está conformada por subregiones de Perú, Bolivia y el norte de Argentina. Cono Sur alberga las subregiones de Chile y parte de Argentina.

Tabla Nº 4
Distribución de participantes por región según cohortes

Región	Primera cohorte	Segunda cohorte	Tercera cohorte	Total regiones
Mesoamérica	10	4	3	17
Centroamérica	0	6	8	14
Amazónica	8	5	7	20
Andina	3	6	6	15
Cono Sur	2	3	4	9
TOTALES	23	24	28	75

3.3. Los facilitadores

La facilitación relacionada al desarrollo del curso estuvo a cargo de un equipo de profesionales cuya labor, a diferencia de un profesor, en su sentido tradicional, implicó la gestión de la plataforma de aprendizajes respecto del módulo, esto es: ajustar fechas, poner a disposición de los participantes las fases o etapas del módulo, y propiciar la continuidad de la participación de cada estudiante, por ejemplo, cuando alguno mostraba largas ausencias en el balance de participaciones respecto de sus compañeros. Por ello, el rol de facilitador significó tomar distancia de las aportaciones y debates entre participantes de tal manera de no incidir y menos direccionar tendencias entre los participantes, propiciando un aprendizaje colaborativo.

El equipo estuvo conformado por tres profesionales del campo de la sociolingüística, un antropólogo, un filósofo-pedagogo y un sociólogo. Todos con entrenamiento en programas de educación a distancia mediada por ordenadores y conocimiento de plataformas Moodle y Claroline.

Además, siendo un equipo parte del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe (PROEIB Andes), proyecto que inició actividades en 1997, posee experiencia en asuntos sobre pueblos indígenas en América Latina. Cada miembro de este equipo tuvo a su cargo el monitoreo de desarrollo de un módulo del curso para cada versión.

La coordinación, que estuvo a mi cargo, tuvo un carácter de corte administrativo, por ejemplo, con el seguimiento del desarrollo del curso, asistencia en cuanto a becas, relaciones con las entidades auspiciadoras, informes de avance, armonización de actividades con la plantaforma, etc. El hecho de que mi rol no fuera incidir y menos direccionar tendencias entre los participantes, redujo los obstáculos relativos a la consecución de la presente investigación. En efecto, al hallarme menos implicado en las intervenciones que constituyen los datos de esta investigación me resultó más sencillo objetivar las interacciones mediadas que constituyeron el objeto de estudio.

No olvidemos, por otra parte, que el curso reúne sujetos en un ámbito que pre-establece una situación de co-aprendizaje colaborativo, por lo que está limitado por una estructura de la oferta curricular con la que se desarrolla; preestablece, por medio de requisitos, un tipo de perfil de cada sujeto participante, a partir de bases étnico-culturales. Si bien se asegura el desarrollo del curso por medio de una estrategia que involucra a un facilitador que administra los módulos, éstos no intervienen en los contenidos, que son responsabilidad de los participantes estudiantes. El facilitador supervisa la secuencia temporal de desarrollo de temas, informa sobre el desarrollo de cada parte del curso bajo su responsabilidad a la coordinación; vigila que las estrategias de interacción, propias del diseño de curso estén siendo aplicadas. Tales estrategias de diseño implican que para cada parte o unidad del curso los estudiantes interactúen.

Además de la coordinación que tuvo un carácter administrativo, facilite el desarrollo de uno de los módulos (el primero). Aquí cabe distinguir entre el papel como tutor de módulo y facilitador del mismo, a resultas de largos análisis entre el equipo docente a cargo. La distinción estriba en que el primero tiene mayor incidencia en la participación de los estudiantes, su reflexión y discusiones, más próxima a la labor de un profesor tradicional. Si acaso hubo algún sesgo en mi relación con el curso, de acuerdo a lo mencionado, cabría decir que, a pesar de la distancia asumida por mi parte, el contexto institucional constituyó una forma de condicionante tanto para coadyuvar los fines y propósitos del curso orientados a la participación indígena, por ejemplo, acogiendo el requisito de postulación como parte de mi compromiso. Asimismo, como contrapeso, cabe mencionar ya desde una perspectiva pedagógico-crítica, que se propició la autonomía e independencia de pensamiento por parte de los estudiantes, justamente por la naturaleza política del encuadre del curso y de los participantes. Como se mencionó, los participantes son líderes y representantes de organizaciones y pueblos indígenas. Es necesario, además, señalar que si bien los facilitadores fortalecimos el desarrollo del curso, no fuimos considerados participantes por nuestra condición, finalmente, no-indígena. Todo ello constituye un resguardo que permitió evitar el sesgo en la investigación. Asimismo, la condición de vigilancia constante que, en este caso, fue atendida tanto por el mismo investigador como por las funciones de la directora en la asesoría de tesis, requerida en particular en la elaboración de las categorías y en la codificación. Los procedimientos de análisis cualitativo que se detallan más abajo facilitan la vigilancia, al permite tomar la prudente y necesaria distancia sobre el objeto estudiado, en investigaciones de carácter cualitativo.

3.4. El diseño de la investigación

Para dar cuenta del objeto complejo propuesto en esta investigación que involucra la comprensión de los significados atribuidos a los contenidos de índole étnica y cultural sustentadores de una concepción del mundo y del conocimiento indígena, como también dar cuenta de las estrategias de interacción a través de los cuales ellos se despliegan en el foro virtual, contemplando, a la vez diferencias en función del género y de la región de la cual provienen los participantes se ha adoptado un diseño que responde a la metodología mixta (Creswell 2007).

3.4.1. La perspectiva de la metodología mixta

La combinación de métodos en la investigación (o *mixed methods*) en las Ciencias Sociales, ha sido ampliamente discutida y apoyada. Por ejemplo, Reguera (2008), aboga por esta combinación dado que permite la fiabilidad en el registro de los datos que pueden ser revisados por otro investigador, y también por que contribuye a un equilibrio de procedimientos de ambas metodologías. Ello permite que la investigación tenga menos "flancos débiles, por los cuales pueda ser "vulnerada" o pueda perder validez." La "Elipse del conocimiento" presentada por este autor, concluye articulando los enfoques cualitativo y cuantitativo por medio de la interpretación de los datos (Reguera 2008, pág. 77 a 84).

Por su parte, Cook y Reichard (2005), establecen que una perspectiva monometodológica, paralizaría cualquier investigación en su tentativa de superar diferencias y mejorar la calidad en la investigación. Abogan por evitar la antagonización metodológica citando varios ejemplos de aplicación de metodologías y enfoques combinados (por ejemplo, sobre éxito o felicidad), y diferencias de concepción entre los subjetivo y lo objetivo,

aclarando que en ambos casos hay predominancia del juicio humano valorativo por parte del investigador. En este sentido, se privilegiaría una mirada hermenéutica o interpretativa del análisis de los datos. El empleo complementario de métodos cualitativos y cuantitativos, el uso conjunto de cualesquiera métodos, contribuye a corregir los inevitables sesgos presentes en cualquier método (Cook y Reichard 2005, pág. 47). Es decir, tendiendo puentes en lugar de polarizar.

Una definición establecida por Creswell, Plano, Gutman y Hanson (2003), para la investigación bajo el modelo de *mixed methods*, dice que ésta involucra colección y análisis de datos cualitativos y cuantitativos en un único y singular estudio, los datos pueden ser recolectados secuencialmente o concurrentemente, lo que interesa es la posibilidad de integración en uno o más niveles en el proceso de investigación (pág. 165); así, el modelo de *mixed merthods* provee una suerte de paraguas multifacético, de acuerdo a estos autores, que integran y articular datos basados en su multimétodo. Todo método tiene sus limitaciones, los *mixed methods* permiten neutralizar o cancelar algunas desventajas de ciertos métodos de modo que hay un consenso en que métodos combinados fortalecen un estudio. Con base en varios ejemplos y autores, Creswell y colegas (2003), afirman que, puesto que los sistemas sociales con altamente complejos, diferentes clases de métodos combinados, son necesarios para comprender mejor tales complejidades.

Una cuestión a tomar en cuenta en la aplicación de métodos combinados o *mixed methods* es la secuencia cuali – cuantitativa. Ello implica el orden de aplicación tanto en la recogida de datos como en el análisis. En nuestro caso, la primera fase fue cualitativa (de selección de categorías y su significado), luego cuantitativa (frecuencias de aparición y establecimiento de relaciones entre variables). La interpretación global del conjunto de datos

adoptó una perspectiva intepretativa, propia de los estudios en los que prima el componente cualitativo.

Lo mencionado concuerda con lo que Creswell y colegas (2003) establecen como "Secuencial Explicatoria o secuencial transformativa". Según los autores, ellas parten de cuestiones vinculadas a las experiencias previas, historia, cultura, simbolismo, creencias, y otras características de los sujetos e involucran asuntos relativos a género, culturas, etnicidad, raza, diferencias de clase, etc. Posterior las categorías elaboradas son incluidas en hipótesis que son examinadas en la búsqueda de evidencia empírica que las soporte.

Otros autores del mismo grupo de Creswell (2009), como Migiro y Magangi (2011), Hussein (2009) y Fladorfer y Wegner (s.f.), señalan sobre la utilidad de los *mixed methods* para posibilitar la triangulación de datos. Además, dada la combinación de bases teóricas de ambos paradigmas, Pole (2007), añade que este tipo de investigación es conocida como transformativa emancipatoria en tanto que puede orientar los estudios hacia bases políticas, sociales, históricas, culturales, etc., destinadas a atender diferencias que se suscitan en el campo social y cultural, tales como la etnicidad, la dominación, el racismo, las relaciones de género, etc.

En relación a los procedimientos cualitativos empleados, cabe señalar, que siguiendo la propuesta de Pole (2007) en relación al carácter transformativo-emancipatorio de la investigación, teniendo en cuenta la etnicidad y la cultura de los participantes, su condición histórica subordinada, nos hemos focalizado en el análisis de los turnos de intervención como estrategias de elaboración y de relaciones de contenido étnico-culturales.

Para el análisis de los contenidos étnico-culturales se empleó el procedimiento cualitativo de la Grounded Theory (Strauss y Corbin, 1991), principalmente inductivo. Sin embargo, para el análisis de las estrategias de interacción se empleó una aproximación que se apoya en empleo heurístico de categorías previas (Miles y Huberman, 2014). Esta decisión se basó en que existían sistemas de categorías previas que podían ajustarse a los objetivos de la presente investigación. En relación a este análisis pormenorizado de las interacciones, dado el carácter subordinado de la condición indígena, pusimos especial atención a la necesidad de priorizar "las características idiosincrásicas de la interacciones en contextos latinoamericanos", tal como lo sugiere Constantino (2005 y 2006). En un segundo momento del proceso de análisis de corte cuantitativo o verificativo, se pusieron a prueba diferentes hipótesis que vinculan los contenidos en los cuales se focalizan los estudiantes con las estrategias de interacción a través de las cuales los despliegan y el género y la región de la que provienen. Estos procedimientos de análisis se detallan más abajo.

3.4.2. Las unidades de análisis

En la investigación se consideran distintas unidades de análisis. En primer lugar, se considera a los participantes, al *actor indígena* en tanto emisor de discursos culturales en el foro virtual. Dado que cada participante representa una cultura y una etnia (pueblo indígena de un país), entonces, es posible relacionar su actuación con su carácter performativo de matriz cultural. Se considera qué dice el actor sobre sí mismo, sobre otros y sobre sus condiciones socioculturales y cómo lo dice, mediante qué estrategias de interacción; asumiendo que tanto el género como la región de la que provienen puede estar relacionados con los contenidos que despliegan en el foro como también con las formas de interacción que despliegan en la plataforma.

En segundo lugar, para analizar las alocuciones y los contenidos en los que efectivamente se focalizan así como también las estrategias de interacción mediante los cuales lo hacen se toma al turno de intervención realizados por los estudiantes indígenas del curso, mediadas por el foro virtual en tanto herramienta de intercomunicación como unidad de análisis. También se consideró como unidad de análisis a los intercambios, esto es a las secuencias de interacciones centradas en un mismo tema. Precisamos que tales son aquellas situadas o que ocurren en el foro virtual, por tanto son las *interacciones virtuales*, en las que convergen tanto aspectos de contenido (temas), como de estrategias de interacción. Así por ejemplo, cuando sobre un mismo tema, intervienen opiniones a favor y opiniones en contra, o también cuanto sobre algún tema alguien añade un dato, un comentario, etc. Finalmente, cuando alguien propone un nuevo tema o simplemente cambia de tema pero con uno que no guarda relación con el contenido del curso.

3.4.3. Los turnos de intervención como unidades de análisis

Los datos consisten en textos escritos en los foros virtuales de una plataforma de aprendizaje mediada por ordenadores. Tales textos constituyen registros elaborados por cada participante, en tal sentido, solo se hallan mediados por el instrumento tecnológico que no modifica lo escrito, es decir, el registro se mantiene tal como fue elaborado por el participante.

Los datos han sido tomados de los foros del curso. Se trata, en última instancia, de textos generados por los participantes, escritos digitalmente como parte de su práctica como estudiantes. La producción de textos escritos por los participantes se halla inducida y por lo tanto “acotada”, podría decirse, en la medida en que se sigue un esquema preestablecido por el curso y el medio, por su oferta curricular y temática, su modo de desarrollo, sus actividades

preestablecidas, etc.

La compilación de registros del foro virtual, referidos a los módulos I y III de tres cohortes del curso de especialización implicó llevar a cabo una depuración de dichos registros. Se conservó su secuencia temporal, es decir, la identificación del momento en el que cada participante incluyó su participación en dicho foro. La depuración consistió principalmente, en eliminar registros repetidos por motivos técnicos de una misma participación. Esto permitió asegurar que cada registro por participación sólo se contara una vez. De este modo se "limpiaron" los archivos de, por ejemplo, repeticiones surgidas no intencionalmente por los participantes (una falla en el envió por internet, una copia por parte de un participante sobre otra, etc.).

El registro digital del foro virtual presenta la posibilidad de revisar los fenómenos locutivos de modo repetido en diferentes momentos y de diferentes maneras, en busca de comprender la situación singular que caracteriza las interacciones de los actores y los significados que atribuyen a sus registros en el foro virtual. Se considera que "un texto se puede analizar en forma cualitativa, interpretándolo en su globalidad y desde el punto de vista de sus significados y, de forma cuantitativa, deslindándolos en elementos homogéneos para relacionarlos después entre sí." (Rosemberg 2015. PP).

3.4.4. La combinación cualitativa y cuantitativa en el tratamiento de los datos

Tal como se planteó previamente, en esta investigación la metodología mixta se plasmó en dos momentos que asumen estrategias diferentes. En un primer momento cualitativo se construyeron categorías conceptuales que permitieran comprender los significados implicados en los contenidos que expresan los participantes y en el empleo de un

sistema de categorías para dar cuenta de las formas de interacción predominantes entre los participantes en el foro. La combinación secuenciada permitió la integración de datos en un enfoque mixto de investigación en el que las categorías cualitativas son luego transformadas en variables en el marco de hipótesis de ser testeadas. Ello posibilitó la triangulación de resultados.

3.5. El momento cualitativo

Un enfoque cualitativo de la investigación, por su carácter interpretativo, privilegia un razonamiento inductivo, busca comprender significados e interacciones entre personas. En este sentido destaca valores y cualidades, ideas, estéticas culturales y percepciones, es decir, interpreta las experiencias de vida de las personas (p.e. Flick 2004; Velasco y Díaz de Rada 1997, Goetz y LeCompte 1988).

Su enfoque cualitativo de las interacciones está dado por su atención a las relaciones sociales, a los significados subjetivos y a las experiencias de los participantes, que a su vez, implican las prácticas de los participantes como parte de su acontecer cotidiano. El enfoque cualitativo es también adecuado para abordar textos; en este caso, textos producidos por los participantes, en los que se reflejan sus "intereses y el fondo social y cultural de los implicados" (Flick 2004, pág. 17).

Tales características se orientan en el sentido al que Morse (2003) alude como recoger imágenes de la realidad: "Los propósitos de la investigación cualitativa son, por lo general, desarrollar una teoría, hacer una descripción, dar una explicación y comprender un fenómeno (pág. 5). [...] la vida cotidiana de los participantes se convierte en ¨el laboratorio". Este desarrollo implica, además, según esta autora, comprehender, sintetizar, teorizar y

recontextualizar; ellos son los procesos cognitivos implicados en la investigación cualitativa (Id. págs. 33 y 35).

En este sentido, se propicia una comprensión de los elementos que forman parte de la investigación; elementos que son, de acuerdo a Morse (op cit.), partes de ella constituidos por datos, conceptos, teorías de apoyo e información contextual. A través de ellos los participantes producen ideas y textos. Tratándose de un trabajo con un colectivo, las interacciones y la construcción de significados son el foco desde el punto de vista de sus cualidades, por ello, "Los datos cualitativos no se refieren a comportamientos sino a acciones que involucran intenciones y significados y conducen a consecuencias." (Rosemberg 2015). En el caso de la presente investigación de tesis, los datos fueron tomados de una situación específica: el curso de especialización; y dentro de un contexto histórico social propicio para la interpretación, en este caso signado por la atención e impulso que se le da a los derechos indígenas en América Latina.

En esta investigación el análisis cualitativo se llevó a cabo a través de dos modalidades. Para el análisis de los contenidos étnico culturales, respecto de los cuales no hay estudios previos, se empleó una modalidad netamente inductiva de elaboración de categorías conceptuales a partir del método comparativo constante propio de la teoría fundamentada. En cambio, para el análisis de las estrategias de interacción en los foros, dado que existen investigaciones previas, se empleó un método de análisis cualitativo que parte de un sistema creado a partir de categorías previas cuyo ajuste a los datos fue puesto a prueba en las codificaciones iniciales.

3.5.1. El análisis cualitativo: codificación de los contenidos étnico-culturales

Para dar cuenta de los significados que los participantes otorgan a los contenidos que se tratan en la plataforma virtual se recurrió al método de la comparación constante propio de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967).

Los contenidos étnico - culturales son académicamente presentados en los módulos del curso constituido por un conjunto de textos base de lectura obligatoria para los participantes. Dichos contenidos se expresan a través de un conjunto de términos asociados a las demandas y derechos sociales, culturales y políticos de los pueblos indígenas, que se hallan frecuentemente en los textos que constituyen el material de lectura así como también en el habla de los participantes del curso. Forman parte ya de un conjunto semántico que de manera grupal e individual, representan los "asuntos indígenas" contenidos en la oferta curricular del curso. La oferta del programa currícular conduce a que los participantes pongan en juego esos términos en los foros y pongan de manifiesto las propiedades con los que los significan. Dichas propiedades son las que configuran los significados. Ellos constituyen el objeto específico del análisis y para conceptualizarlos se elaboran indudablemente las categorías.

El método de comparación constante desarrollado por la teoría fundamentada (Grounded Theory) permite la elaboración inductiva de categorías a partir de los datos. El trabajo sobre los textos y la narrativa demandan creatividad como ingrediente así como pensamiento crítico (Strauss y Corbin 2002). En la presente tesis se ha recurrido a este procedimiento para el análisis de los datos, privilegiando la apertura y flexibilidad en el análisis.

El procedimiento metodológico desarrollado por Glaser y Strauss (primera vez en 1967) denominado "El método comparativo constante de análisis cualitativo" propone un ejercicio de análisis y comparación, que posibilita la construcción de teoría sobre el objeto que se estudia, de modo sistemático y consciente. A la vez que se genera la teoría a partir del análisis de datos se valida su ajuste a los datos en ciclos simultáneos y recurrentes. Ello posibilita: "una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí." (Strauss y Corbin 2002, pág. 21).

Como sostienen los autores, se trata de “una manera de pensar el mundo" (pág. 12) abierta y flexible a la crítica constructiva. Contra las teorías establecidas posibilita el flujo de ideas que surgen a la par del análisis de datos, así como la variabilidad de éstas en distintos momentos (pág. 14) atendiendo a las tendencias, por medio de la interpretación, más que a los sesgos que podrían contaminarla. Consideramos que la metodología "toma muy en serio las palabras y acciones de las personas estudiadas." (pág. 14), es decir, las concepciones que tienen las personas sobre temas propios y que pueden ser distintas a las nuestras, así como sobre su intencionalidad e interacciones.

Se trata de aplicar un pensamiento comparativo "en términos de propiedades y dimensiones, de modo que puedan –los investigadores cualitativos—ver con facilidad qué es igual y qué es diferente. La importancia de esta metodología es que proporciona un sentido de **visión, de a dónde quiere ir el analista con la investigación.**" (Strauss y Corbin 2002: 16-17, resaltado en el original), permitiendo identificar nuevas maneras de comprender el mundo por parte de las personas, y creando, a partir de ellas, teoría precisamente fundamentada en los

datos analizados de manera sistemática.

Esta aproximación de análisis cualitativo resulta particularmente pertinente para abordar cuestiones poco estudiadas, como lo son los contenidos étnico-culturales indígenas y para las cuales no se pueden establecer previamente las categorías y propiedades.

En la segunda versión del modelo propuesto por Strauss y Corbin (1991), se proponen en una serie de fases. Estas fases son en el proceso de análisis que conducen a la conceptualización del fenómeno en estudio: a) codificación abierta b) codificación axial, y c) codificación selectiva. Se describen a continuación:

a) Codificación abierta

El procedimiento de análisis de datos, de acuerdo al método comparativo de la teoría fundamentada, implicó primero identificar los contenidos culturales que otorgan los participantes indígenas en el marco de las condiciones generadas por las reglas y estructura de las plataformas de aprendizaje. Esto significa reconocer la situación o situaciones particulares bajo las que los participantes expresan sus opiniones con respecto a los contenidos étino-culturales.

Las categorías que emergen, junto con sus relaciones, son las bases sobre las que desarrollamos la teoría. Estas labores de abstraer, reducir y relacionar son las que hacen la diferencia entre la codificación teórica y la descriptiva (o entre construir teoría y hacer descripciones). Se trata de una codificación línea por línea, a través de la cual emergen de manera conciente las categorías, y luego sus propiedades y relaciones, nos lleva más allá de la

descripción y nos pone en un modo de análisis conceptual" (Strauss y Corbin op cit, pág. 73).

b) La codificación axial en el análisis de datos

Este procedimiento nos permitió distinguir y clasificar los datos en conceptos, compararlos y definirlos en términos categoriales con base en sus propiedades y dimensiones. Ello conlleva la elaboración de una representación cada vez más abstracta de los contenidos del texto. En efecto, la sistematización de los conceptos y sus relaciones implica una "representación abstracta de un acontecimiento, objeto o acción / interrelación" como aquello que es significativo en los datos, presentación que involucra propiedades inherentes a los "objetos" que nos parecen pertinentes (Strauss y Corbin, 2002, págs. 111 y ss.), en nuestro caso, para el análisis del discurso indígena.

De este modo, se llevó a cabo también la identificación de relaciones entre subcategorías. El *propósito de la codificación axial* es comenzar el proceso de reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta. En la codificación axial, las categorías se relacionan con sus subcategorías para formar explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos. Desde el punto de vista del procedimiento, la codificación axial es el acto de relacionar categorías a subcategorías siguiendo las líneas de sus propiedades y dimensiones, y de mirar cómo se entrecruzan y vinculan (Strauss y Corbin, 2002, pág. 135).

c) La codificación selectiva de los datos

La integración de categorías, a partir de las seleccionadas en la codificación abierta y

en la codificación axial, nos permitió interrelacionar conceptos “para explicar, en un sentido general, lo que ocurre” (Strauss y Corbin, 2002, pág. 159), en el caso de nuestra investigación con lo indígena y su posicionamiento actual en términos culturales, políticos y sociales, siendo la categoría central o medular, la identidad cultural indígena.

Este procedimiento nos llevó a distinguir propiedades y dimensiones de dichas categorías y subcategorías que se desarrollan en profundidad y se muestra su interrelación en una serie de categorías centrales en el capítulo de resultados
cualitativos.

3.5.2. Especificaciones sobre el análisis cualitativo de las estrategias de interacción

La propuesta de análisis de Strauss y Corbin (Op. Cit. pág. 23), conduce a un proceso de codificación que permite construir teoría más que comprobarla, aplicar herramientas apropiadas para manejar cantidades de datos, considerar significados alternativos de los fenómenos, propiciar creatividad y sistematicidad e "Identificar, desarrollar y relacionar los conceptos, elementos constitutivos básicos de la teoría".

Wolcott (2011) afirma que "the real work of qualitative research lies in mindwork, not in fieldwork" (pág. 102). Propone relacionar la base bibliográfica con la teoría y el método de manera simultánea: "What I propose is that instead of treating the linking activities as independent exercises (…) you remain resolutely selective about the links you make, and you make relevant links on a when-and-as-needed basis." (Op cit. Pág. 94).

La propuesta de Wolcott (op cit), concordante en términos generales con Strauss y Corbin (2002), enfatiza que el investigador puede estar de antemano investido de una teoría

de base que sirve inicialmente para abordar la investigación que lleva a cabo. Pero lo que realmente interesa, afirma, es la producción de una teoría apropiada para la investigación que se desarrolla, o sea, considerar integrar la teoría previa o de base cuándo y dónde concierna no de manera obligada, "I urge you to hold off introducing theory until it is quite clear what you are interested in theorizing about, and how that relates directly to what you have to report rather than feeling obligated to slip theory in at the beginning as though it prompted or guided your research along" (Wolcott 2011: 96).

En esta línea, con el objeto de analizar las estrategias de interacción que empleaban los participantes en el foro virtual se elaboró un sistema de categorías basado en categorías desarrolladas y empleadas en investigaciones previas. El uso de categorías previas en el análisis cualitativo sigue la propuesta de Miles y Huberman (2014), quienes sostienen la pertinencia de partir desde el inicio de la investigación creando, a partir de categoría usadas en otras investigaciones, una “lista” provisional e incluyendo otras que se presenten de manera adicional durante los procesos de codificación. (pág. 58). Este procedimiento puede implicar que algunos códigos se fortalezcan durante el análisis pero otros pueden decaer y, finalmente, ser anulados (pág. 61).

Dado que existe una serie de investigaciones que analizaron las interacciones en foros virtuales (p.e. Marcelo 2007 y Constantino 2005 como se desarrolló y explicó en otra parte), se seleccionaron categorías de esos trabajos y se probó su ajuste al corpus de datos, empleándolas en el análisis. El sistema elaborado para la presente investigación, comprende las siguientes categorías:

Tabla Nº 5
Tipo de categoría y definición

Aditiva	El participante agrega elementos informativos o complementarios al debate en el foro
Interactiva	Implica discusión, desacuerdo, contraposición, etc., sobre un mismo asunto
Directiva	El participante afirma, de manera taxativa, o establece una idea definitiva
Disruptiva	Implica un cambio brusco temático, una ruptura temática
Recapitulativa	Se refuerza una idea previa, se repite gran parte del argumento
Generativa	El participante agrega una idea propositiva y novedosa, que despliega discusión, aportes, etc.

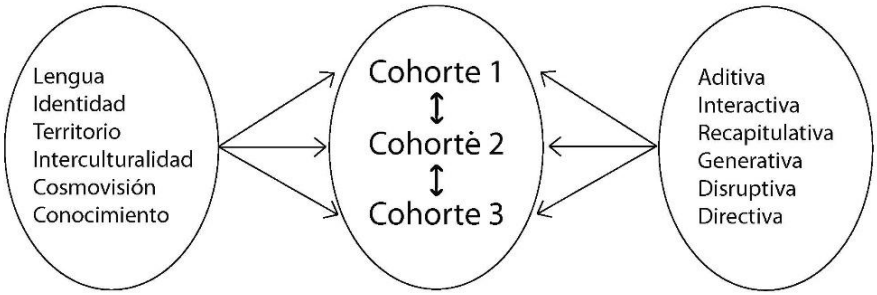
Dichas categorías permitieron mostrar cómo se despliegan las interacciones entre los participantes en relación a los contenidos en el foro virtual.

Como se detalló previamente las categorías de contenidos emergieron, por medio de la reducción de datos que posibilitan los procedimientos e codificación, abierta, axial y selectiva bajo las etiquetas de lengua, territorio, cosmovisión, etc., las categorías referidas a las formas de interacción, que conllevan los turnos de intervención, estructuran cada una de las categorías de contenido. Por ejemplo, la interacción aditiva, añade elementos a la lengua señalando características simbólicas dadas por sus usuarios en la búsqueda de afirmación identitaria. Otro ejemplo sería que la interacción, directiva, establece afirmación taxativa a la categoría identidad indígena como contratante a la no indígena. La interacción recapitulativa repite, reafirma, por ejemplo, la condición territorial como base de reivindicaciones culturales de los pueblos indígenas, en la diversidad de sus funciones, es decir, el territorio como base contenedor y auspiciador de la lengua, de la identidad, de la cosmovisión, etc.

Esta formulación y especificación presente en el modelo de Constantino (2005), da cuenta de por qué este es el sistema de categoría que consideramos que se ajusta en mayor medida a nuestros requerimientos de análisis e interpretación de datos. Como se desarrolla en el acápite respectivo, las categorías de interacción adoptadas son Aditiva, Interactiva, Recapitulativa, Disruptiva, Directiva y Generativa.

Una síntesis de la convergencia hacia la triangulación de análisis cualitativo se ilustra en el siguiente gráfico en que ambos tipos de categorías, a la derecha de contenido y a la izquierda, de interacción , son identificadas en el análisis de los foros de cada una de las tres cohortes o versiones del curso.

Figura 1: Las categorías de análisis identificadas



3.6. El momento cuantitativo

La utilización del enfoque cuantitativo se llevó a cabo para a) analizar la distribución cuantitativa en el corpus de datos de la participación, de las categorías de contenidos étnico culturales y de estrategias de interacción; b) posibilitar la puesta a prueba de hipótesis

relativas a la asociación de las variables de género y región, los contenidos étnico culturales; y las estrategias de interacción y de estas dos últimas entre sí.

La triangulación entre el momento cualitativo y el cuantitativo tuvo lugar en tanto que las categorías cualitativas empleadas en el primer momento cualitativo fueron luego consideradas como variables para ser relacionadas entre sí y con variables sociodemográficas como género y región.

Este enfoque, basado en lo que indicamos dentro de lo que se concibe como "metodologías mixtas" (Creswell 2007), se concentra en una población acotada, es decir, se trata de un conjunto de datos discreto e incidental, habida cuenta del número finito de actores que intervienen (75) y un número también acotado de participaciones identificadas (1503), contenidas en una matriz de procesamiento estadístico SPSS.

Este alcance descriptivo, en cierto modo, pretende exponer un modelo de comportamiento entre categorías y la puesta a prueba de hipótesis de asociación entre variables. En este sentido, se enfatiza un razonamiento inferencial deductivo, especialmente. Los procedimientos cuantitativos tuvieron por objeto poner a prueba si las variables de género y región de origen de los participantes estaban asociados al número de participaciones que los sujetos producían en el foro, a los contenidos étnico culturales que ponían de manifiesto y a las estrategias de interacción mediante las cuales lo hacían. Asimismo, se buscó testear la relación entre los contenidos étnico culturales y las estrategias de interacción.

Por medio del programa SPSS y de Excel, se graficaron los porcentajes de cada una de estas variables. Luego se aplicó la medida de ajuste estadístico Ji-Cuadrada a fin de visualizar

relaciones de dependencia o no, entre las variables.

Las variables mencionadas se relacionan entre sí en las siguientes hipótesis:

- La cantidad de intervenciones se asocian al género;
- La cantidad de intervenciones se asocian a la región;
- Los contenidos culturales se relacionan con el género de los participantes;
- Los contenidos culturales se relacionan con la región de la que provienen los participantes;
- Los tipos de interacción se relacionan con el género de los participantes;
- Los tipos de interacción se relacionan con la región de la que provienen los participantes;
- Los tipos de interacción se relacionan con los contenidos culturales de los que hablan los participantes.

Para someter a examen esas hipótesis de asociación entre variables hemos procedido a exponer los datos a la prueba Ji-cuadrado. Esto se expresa mediante tablas de contingencia que muestran relaciones entre categorías.

La prueba de Ji cuadrado nos permite conocer la independencia de las categorías y variables o la probabilidad de que exista alguna asociación entre ellas (Cortada 1994, pág. 198), en nuestro caso, permitió poner a prueba la hipótesis nula que enuncia independencia entre las distintas variables:

- Aditiva (agregativa) ADT
- Interactiva (discusión) INT
- Directiva (afirmación) DIR
- Disruptiva (cambio temático) DSR
- Recapitulativa (repetida) RCP
- Generativa (novedad) GEN

La prueba Ji-cuadrado nos permitió constatar la existencia de relaciones entre categorías y variables.

3.7. Otras consideraciones

Cabe advertir que hemos respetado y mantenido el estilo semántico, sintáctico y gramatical de la escritura de los participantes en el foro virtual. Esto porque consideramos, por una parte, que tal estilo estriba, de cierta forma, en la interferencia del castellano en la escritura de sus lenguas indígenas, por otra parte, a que no todos son sujetos escribientes asiduos por lo que sus prácticas de redacción de textos es escasa. Y, finalmente, porque creemos que las formas escriturales, en cierta forma, son imposiciones de dominación cultural, cosa que, si bien no resolvemos --pues no es nuestro propósito-- sí asumimos sensibilidad frente a tal problemática siendo flexibles.

3.8. La fiabilidad de los resultados

La saturación de datos (Strauss y Corbin, 2002; Miles y Huberman, 2014; Morse, 2003), se establece cuando en el proceso de recolección de datos se advierte repetición, pérdida de novedad, cuando ya queda poco por aprender y la comprehensión está completa.

Esto es cuando todo el material empírico que se analiza se ajusta al sistema de categorías construido y éste se estabiliza. La saturación de datos, su síntesis y tratamiento de análisis e interpretación, anteceden, a su vez, a identificar criterios de fiabilidad. En esta investigación se buscó saturar el sistema de categorías para el análisis cualitativo en las tres cohortes de participantes que componen el curso. Se puso de este modo en evidencia que el sistema de categorías elaborado da cuenta de los significados culturales y las interacciones de tres grupos distintos de participantes.

De acuerdo a Leininger (2003), en las ciencias sociales, la fiabilidad de los resultados está dada por seis criterios que, de acuerdo a nuestro estudio, estarían dados por los siguientes rasgos:

1. La *credibilidad* que implica la experiencia y la información procesada por los participantes, y recogida en los textos de los foros. Esto es, la perspectiva *emic* de la investigación. Se reconoce, por medio de esta condición, que lo que se halla escrito en el texto del foro es lo que el participante dice de su propia experiencia, en este caso, transmitida como verosimilitud basada en la evidencia ofrecida por cada participante respecto del tema en el que aporta y la manera cómo lo hace.

2. La *posibilidad de confirmación* que en la investigación está dada por la documentación, en este caso, de lo escrito en los foros, que son la fuente directa de los "informantes" o participantes. Lo que dicen ellos, puede ser corroborado por otro investigador en otro momento o de manera simultánea. Es decir, es posible, volviendo a las fuentes, confirmar lo escrito en las fuentes. (Cabe señalar que en el caso de esta investigación los datos se hallan depositados y a disposición de aquellos investigadores que requieran una confirmación).

Resulta necesario, asimismo, mencionar que la directora de la tesis revisó la elaboración de categorías de los contenidos étnico-culturales y la codificación de acuerdo a los tipos de interacciones.

3. El *significado en contexto* que implica a los datos (temas), que son comprensibles en el ámbito en el cual se establecen, en tanto ahí es donde adquieren significado. Son, por decirlo, propios de tal contexto o ámbito. Para el caso de nuestra investigación, por lo dicho respecto del ámbito del curso, los datos están aparejados con el contexto, son propios de lo esperado en el curso, de hecho, son producto del curso y sólo son comprensibles dentro de él.

4. Los *patrones recurrentes* que, según esta autora, se refieren a situaciones similares en contextos similares. En el caso de nuestra investigación, la comparación entre las tres cohortes para lograr una triangulación, permitió la recurrencia de datos. Es decir, los participantes de cada una de las versiones o cohortes convergió, recurrentemente, a similares temas y secuencias, de tal manera que fue posible medir las frecuencias y los porcentajes.

5. La *saturación* que se refiere a la completa "inclusión de las ocurrencias" (Leininger op cit.), tal que la recogida de datos, para nuestro caso, fue exhaustiva, llegando, precisamente, a sintetizar en la codificación abierta, la codificación axial, proceso basado en la redundancia y duplicación de ideas, que condujo a la codificación selectiva.

6. La *posibilidad de transferencia* que, sin implicar generalización alguna, por su naturaleza cualitativa, sí establece similitud en contextos y situaciones transferibles a otro contexto o situación similar. De hecho, en nuestro estudio hemos recuperado situaciones similares en estudios previos para ajustar nuestras expectativas, de acuerdo al perfil, condiciones,

orientación y otras señales particulares de experiencias con indígenas en educación mediada por ordenadores.

Del mismo modo, otros estudios que se acojan a similares parámetros podrán aplicar comparatividad con nuestros resultados preservando significados, interpretaciones e inferencias particulares. Nosotros, en el proceso, hallamos tales transferencias a nivel interno, es decir, entre cohorte, como parte del estudio para la triangulación. Así, es de esperar que esto se pueda repetir en otras experiencias con contextos y condiciones similares.

PARTE II. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN Y DISCUSIÓN TEÓRICA

Capítulo 4. Significado de los contenidos étnico-culturales en el foro y las estrategias de interacción

4.1. Introducción

El objetivo de este capítulo es presentar el análisis cualitativo de los significados que los participantes atribuyen a los contenidos étnico-culturales acerca de los que intercambian en el foro virtual, basando la sistematización en las frecuencias de participación por turnos secuenciales (Anexo Nº2). Asimismo, el capítulo tiene por objeto analizar e ilustrar las estrategias de interacción mediante las cuales lo hacen.

Como marco de referencia para este análisis específicamente se han considerado una serie de investigaciones previas reseñadas en el apartado de investigaciones antecedentes. En relación con el estudio de los contenidos étnico culturales se han retomado las investigaciones llevadas a cabo, por ejemplo, por Leung (2007); Nakamura (2002); Smillie (2005); Taylor (2011); Harris y Harris (2011); López, Sánchez y Solano (2014) y otros que consideran aspectos socioculturales en el uso de TIC digitales.

Tal como se señaló en el capítulo sobre investigaciones antecedentes, los tipos de contenidos culturales, los significados que las comunidades indígenas atribuyen a su mundo han sido abordados en trabajos previos. Sin embargo, en ninguno de estos trabajos se ha analizado los modos en el que los contenidos étnico culturales se plasman en los foros virtuales.

Por otra parte, con el objeto de analizar las estrategias de interacción hemos partido de la compilación y el análisis que realiza Marcelo (2007) cuyo estado del arte nos permitió conducir la adopción más apropiada de categorías para nuestro caso. Según su obra varios autores han fijado su atención en los modos y estrategias de intercambio, negociación e interacción en foros virtuales, de modo asincrónico, destacando intercambios de afirmación,

creencias, preocupaciones, prácticas, deseo, intención, pregunta y resultados de los procesos. Así Henri (1992), nos orienta Marcelo (op cit, pág. 384), plantea cinco dimensiones: participativa, social, interactiva, cognitiva y metacognitiva; y los tipos de interacción destacan la explícita, la implícita y la independiente. Por su parte Offir (2003), también mencionado por Marcelo (2007 ibid.), implica una clasificación de seis tipos de interacción, a saber: Social (relativa a aspectos afectivos), Procedimental (información y directrices), Expositiva (proponen conocimientos), Explicativa (proporcionada por profesores), Implicación cognitiva (requerimiento de procesamiento de información), y de Interacciones de apoyo al aprendizaje (acciones para fijar atención de alumnos) (pág. 389).

A partir de *estilos* de participación o interacción menciona a Zhu (1998) diferenciando a aquellos que preguntan, dirigen o se posicionan (en términos de relaciones entre los participantes). De otro lado –continúa Marcelo (op cit.)— Schrire (2002) mide la calidad de la participación a través de: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis y evaluación; y por la rutina (procedimientos regulados), memoria cognitiva (recapitulación y clarificación), pensamiento convergente (procesamiento de temas y datos), pensamiento evaluativo y pensamiento divergente; respectivamente (pág.390). En la línea de la calidad de interacciones señala tres dimensiones de Anderson, Garrison y Rourke (2001), aludiendo a las categorías: Presencia social (de aspectos afectivos); la didáctica (del profesor) y la cognitiva (pensamiento crítico y producción de conocimiento) (2007: 391). Esta última es similar a lo propuesto por Duffy, Dueber y Hawley (1998), implicando: Iniciación (tópico motivador), Exploración (intercambio de ideas), Integración (construcción de conocimiento) y Resolución (conclusiones) (Marcelo op cit. pág. 392-392).

La Dimensión Social se refiere, a las interacciones que comportan relacionamiento de afecto y cohesión de grupo; la Dimensión Didáctica que atañe más a las acciones del profesor o facilitador de un curso; y la Dimensión Cognitiva que está referida a las interacciones que construyen conocimiento y otorgan información en el foro virtual.

Dada la naturaleza de nuestro objetivo general, nuestro foco en el análisis de las interacciones converge de antemano en la Dimensión Cognitiva. En tal sentido se ha otorgado mayor importancia a la dimensión cognitiva en la medida que permite visualizar los aportes de los participantes en la construcción del discurso electrónico así como en la construcción de conocimientos indígenas. Es por ello que nos han resultado de utilidad las categorías de interacción adoptadas de Constantino (2005), en tanto que las categorías de su sistema están mayormente orientadas a la construcción de conocimientos con excepción de la categoría disruptiva (*infra*) y el autor específicamente alude a cómo la interacción moldea el contenido semántico del discurso.

Cabe señalar que, si entendemos la dimensión social, tal como la definen Marcelo y Perera (2007), como estrategias que tienden a la cohesión social, aunque no se han identificado las relaciones precisamente afectivas en el foro virtual, todas las interacciones contribuyen a esta dimensión. En efecto, tal como hemos destacado, el grupo tiene como principal elemento cohesionador, la identidad indígena con la cual todos los participantes forman parte de esta comunidad virtual. Es decir, por las características inherentes de la población que todos se identifican bajo el perfil indígena, por lo que el discurso que construyen está signado por tal determinación afincada en los derechos indígenas de los que, en cierto modo, este curso es escenario.

Dado que en nuestro análisis elegimos privilegiar los aspectos interactivos de la participación en torno a los contenidos étnico-culturales, que constituyen conocimientos referentes a la dimensión cognitiva, seleccionamos seis categorías del sistema propuesto por Constantino (2005, pág.13). (no consideramos la "Participación anómala" o inesperada, sugerida por este autor, en que alguien que no es parte de la comunidad de aprendizaje, interviene; en nuestro caso, esto no es posible dado el carácter "cerrado" del curso). La adopción de las categorías y sus significados aplicados a este análisis, implica:

a) Participación aditiva, en que los alumnos agregan elementos a algo propuesto;
b) Participación interactiva, en que se discuten puntos de vista hasta integrarlos;
c) Participación directiva, en que alguno propone o establece algo tácitamente;
d) Participación disruptiva, que implica un cambio temático abrupto en una secuencia;
e) Participación recapitulativa, que refiere a la iteración temática para reforzar algo iniciado con anterioridad; y
f) Participación generativa o creativa, en que se proponen aportes novedosos a los temas propuestos o temas relacionados, generados por lo ya dicho.

4.2. Resultados: Análisis de los significados atribuidos por los participantes a los contenidos étnico-culturales

Los significados que los participantes atribuyen a los contenidos étnico-culturales, en el nivel de las definiciones propias de los participantes (Anexo Nº 3), fueron analizados recurriendo a los procedimientos postulados por al teoría fundamentada. Dichos procedimientos involucran la elaboración de categorías conceptuales en simultáneo con la codificación de los datos a través de procedimientos de codificación abierta, codificación

axial y codificación selectiva explicados en el Encuadre metodológico. Dichos procedimientos se plasmaron en resultados que se detallan a continuación:

4.2.1. Resultados de la codificación abierta

La codificación abierta ha permitido identificar en los foros las grandes categorías de contenidos étnico culturales a que se refieren los participantes. Ellas se muestran a continuación.

4.2.1.1. Identidad

La identidad indígena está basada en cierta naturaleza atribuída a lo indígena, caracterizada a partir de eventos diferenciadores tales como el territorio, la lengua, la cultura, etc.

Ejemplo 1

un movimiento indígena auténtico y hecho exclusivamente por indígenas y sus correspondientes formas de usos y costumbres (en la que subyace la filosofía de cada pueblo) que detona de acuerdo a particulares situaciones como territorialidad, identidades, derechos humanos, género, patrimonio cultural tangible e intangible, etc. (indianidad). (CVC 10/12/07)

4.2.1.2. Territorio

El territorio, base de la identidad, es intrínseco a lo indígena, desde dos puntos de vista, en torno a la tierra como recurso de vida, y como entidad de la cual, el ser humano, es parte en una relación de equilibrio y valores.

Ejemplo 2

Interesante tema de territorio ya que prácticamente a sido un pilar básico de las reivindicaciones indígenas. Solo quiero señalar que el hombre hace parte de la tierra, no es su dueño por lo tanto no debería acabarla y más bien debería cuidarla. De este modo el concepto de recurso natural es de por sí un término economicista pues significa que toda la tierra nos pertenece y por ello tenemos el derecho a acabarla (...) El tema de la administración de los "recursos naturales" plantea la pregunta: ¿cómo administrar de forma armónica con la madre tierra? si no administramos nosotros pues otros lo harán. (LAO 13/1/08)

Ejemplo 3

Un pueblo sin tierra, es un cuerpo sin alma. Va perdiendo todo aquello que lo une y los identifica, sus costumbres, sus lenguas, sus tradiciones, su cosmovisión y va sometiéndose y asimilándose a la cultura hegemónica hasta olvidar completamente sus raíces. Y es comprensible que nuestra preocupación vaya más a donde vivir y como vivir, que hablar de defensa de los conocimientos tradicionales. (ELP, 1/7/09)

4.2.1.3. Lengua

La lengua, como artefacto cultural está definida por su aspecto simbólico relativo a la identidad, pero también a su disposición para la reproducción de la cultura.

Ejemplo 4

Los conocimientos tradicionales de los pueblos indígenas, son transmitidos de generación en generación, por los amautas que son los sabios o filósofos, personas con amplia experiencia y autoridad moral habitualmente de manera oral, en este la

lengua juega un papel muy importante en la difusión de los saberes y son desarrollados al margen del sistema de educación. (DLQ 22/2/08)

4.2.1.4. Cosmovisión

Por su parte, la cosmovisión es definida, como parte de la identidad indígena, en cuanto a la situación fenomenológica que implica. Esto es, cómo los indígenas se posicionan ante su mundo externo e internos a partir de su valores y pensamiento. Tal definición también involucra el propósito de diferenciarse, por contraste, con lo no-indígena.

Ejemplo 5

Ud. Indica que estamos asimilando las ideas occidentales, yo creo que no es así, más al contrario estamos reflexionando cómo hasta el momento hemos estado desarrollándonos tanto psicológico, espiritual, religioso, lengua y las formas de vida misma en las ideas y en el pensamiento occidental, razón por el cual debemos apropiarnos en primer lugar de los saberes indígenas como es la cosmovisión andina de los pueblos, y estos saberes locales integrarlos con los saberes occidentales, tampoco es encerrarnos en lo nuestro para decir que lo nuestro es lo mejor , si fuera así estaríamos llegando a un etnocentrismo cultural que muy peligroso, debemos practicar el relativismo cultural. (DLQ 9/1/08)

Ejemplo 6

Cuando me refiero a que los indígenas han tenido muchos conocimientos todos estos tienen que ver con las formas que utilizaron para desarrollarse en los diferentes escenarios, dentro de los que se pueden mencionar están: la caza, la pesca, la agricultura, la espiritualidad, la medicina, que son ligados a un solo contexto de la

cosmovisión por tal razón los aprendizajes del conocimiento se da en forma integral, para el indígena los hechos suceden interrelacionados, por eso la trasmisión del conocimiento no se dan en forma aislada. (YABM, 21/6/09)

4.2.1.5. Conocimientos

En tal caso, conocimientos y saberes pueden ser comprendidos de manera indistinta, lo que prevalece es la relación con el medio, tanto en las prácticas que implican sistemas de vida, como concepciones sobre la naturaleza y su perspectiva histórica.

Ejemplo 7

El conocimiento Indígena es un conjunto de Saberes y Vivencias de las diferentes culturas, fundamentadas en las experiencias, praxis milenaria y su proceso de inter-acción entre hombre - naturaleza y la divinidad. Las sabidurías ancestrales y el conocimiento colectivo tienen un vínculo imprescindible con las tierras y territorios y la existencia como Pueblos Indígenas. (LJGA, 27/6/09)

4.2.1.6. Interculturalidad

La interculturalidad es concebida como parte de la vida colonial que forma parte de la historia latinoamericana. Podría decirse que esta forma de interculturalidad se instala espontáneamente desde la presencia europea.

Ejemplo 8

considero que los pueblos indigenas hemos comvividos a lo largo de los tiempos de lograr de entender el modo de vivir y la lengua y que tambien invade la ciencia y la

tecnologia que sin embargo con el conocimiento y la valoracion que se esta teniendo de los conocimiento de nuestros antepasados , se hace necesario la trasmicion de estos conocimientos a la nueva generacion. (FDGW, 20/6/09)

En tal sentido puede entenderse que la noción de interculturalidad no es atingente a un pasado precolombino.

Por otra parte, sin embargo, también está definida por una carga crítica que implica una funcionalidad para acoger a los indígenas en el mundo moderno, digamos, como una estrategia de cooptación.

Ejemplo 9

Creo que involuntariamente hemos caído en un juego en que a todo lo que huele o es nuestro le llamamos "intercultural". Por ejemplo "relaciones interculturales", "salud intercultural", "educación intercultural", "espacios interculturales", etc.

¿será una forma de maquillar una especie de súplica por la aceptación?. Ahora, tal vez, (me imagino, solamente, los antropólogos no hacen eso) algunas escuelas de antropología han influído para instalar este tipo de conceptos, como una forma de adentrarse más en nuestras culturas. O para vivir en armonía y paz, o para lograr un respeto tan vociferado como valor transversal en los planes y programas de estudios que se difunden en las escuelas. Entonces si es así, que la misma sociedad blanca, hegemónica y sociedad no-indígena dominada, planteen la creación de "gobiernos interculturales", "Parlamentos interculturales", "economías interculturales", "fuerzas armadas interculturales", "poder intercultural", "bla-bla intercultural" "etc. intercultural". (MDCL, 29/4/09).

Figura 2: Síntesis del análisis cualitativo de los contenidos étnico-culturales

4.2.2. Resultados de la codificación axial

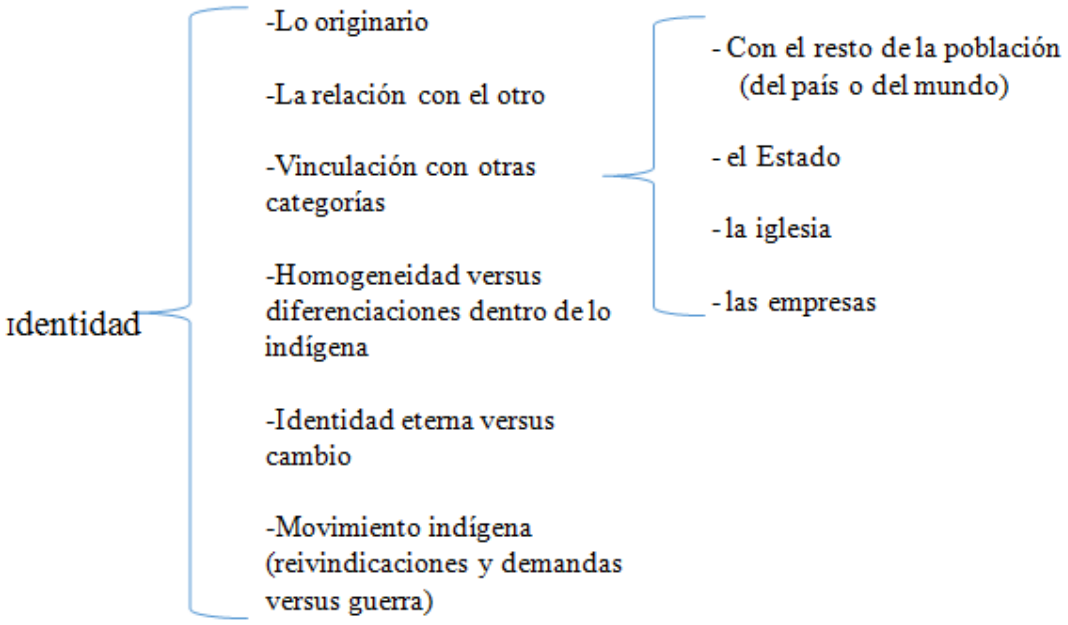
La codificación axial ha puesto de manifiesto el interior de cada una de estas categorías como ellas se despliegan en una serie de propiedades que describen y definen los significados que los participantes de esta comunidad en particular atribuyen a las categorías de contenidos. A continuación se presentan las propiedades que describen cada una de las categorías.

4.2.2.1. Identidad

Los significados que los participantes atribuyen a la categoría de identidad, se vinculan con las siguientes propiedades: lo originario, la relación con la identidad indígena, la identidad eterna versus el cambio, el movimiento indígena (reivindicaciones identitarias

versus la guerra). Dichas propiedades se presentan en el gráfico 1 que se incluye a continuación:

Figura 3: Síntesis de contenidos sobre identidad



a) Lo originario

Lo originario se establece como contraposición a lo no-indígena:

Ejemplo 10

es digno de admirar cómo estos pueblos originarios luchan por sus derechos y reivindicaciones; a ser escuchados y no ser parte de las políticas de exclusión, de marginación y de pobreza. Los gobiernos como miopes en su política de desarrollo nunca reconocerán que nosotros como naciones indígenas contribuimos de manera efectiva al desarrollo y consolidación de nuestros países (JPPC, 13/4/09)

Se destaca, además, como elemento novedoso, para reforzar la afirmación antagónica que el uso del término "originarios" establece una forma "exclusiva" de autoproclamación de legitimidad, trascendente en el plano histórico por su participación en la conformación de las naciones contemporáneas. Este tipo de términos enaltecen simbólicamente un discurso auto-referente (Van Dijk 2003, Mires 1992).

En el siguiente ejemplo del uso del término originario como atributo indígena, se precisa un elemento de reivindicación, que, en una demanda específica no abandona su condición opositora ante el Estado.

Ejemplo 11

Coincido en que muchas de las luchas de los pueblos originarios, han sido por el territorio y otros los recursos naturales, debido a que el gobierno entrega tierras a las comunidades indígenas, sin escritura en muchos casos, pero con la gran ironía de que los recursos del subsuelo le pertenece al estado (RTH, 14/4/09).

b) La relación con el otro

i) con el resto de la población (del país o del mundo)

La relación de "lo indígena" con el resto de la sociedad y entidades, estatales o no, denota un tipo de "sujeto colectivo" particularizado y unificado por sus características no sólo culturales sino también, políticas. En algunos casos sus demandas pueden coincidir con algunos intereses de otros grupos (por ejemplo, entidades internacionales que los apoyan) pero en otros casos se sitúan como antagónicos, al mismo tiempo, con respecto al Estado y también en relación a otros grupos, algunos de ellos grupos armados (por ejemplo, grupos

guerrilleros o del narcotráfico). De este modo no se conjuga con ninguno y se mantiene como un grupo vulnerable en riesgo constante.

Ejemplo 12

Los hechos demuestran que la resistencia colectiva indígena siempre ha estado presente y mantiene un proceso comunitario propio y ha sido incidente para reconocer a través del movimiento indígena a sus dirigentes y lideres como interlocutores ante los Estados, la comunidad internacional, los grupos armados, los gremios económicos y muchos otros. Hasta se le da un reconocimiento de liderazgo como un proceso alternativo de participación política democrática y de resistencia civil. (IACY, 19/4/09)

La idea de reconocerlos como líderes en algunos casos, obedece a que existen ciertos grupos ideológicamente coincidentes con los intereses prácticos que ellos sustentan en sus demandas. Este es el caso de la demanda territorial que es un componente práctico y cotidiano en la vida de los indígenas pero que para otros grupos que los apoyan, por ejemplo ONGs no implica más que la adopción de una política y ética ecológica. Para estos grupos, que la mayoría de las veces tienen una localización urbana, en muchos casos.

ii) el Estado

En lo que respecta a la relación con el Estado, ello se muestra en una doble vertiente. Por una parte, se reconoce que casi todos los Estados han emitido normativas y leyes a favor de las distintas demandas y derechos indígenas. Sin embargo, por otra parte, en relación con algunos intereses específicos, el Estado representa lo contrario de lo indígena, por ejemplo,

cuando éste acuerda convenios de explotación de recursos con entidades o empresas tanto nacionales como internacionales.

Ejemplo 13

Existe una amenaza como en todos los países de Latinoamérica de los organismos trasnacionales, para explotar y apoderarse de nuestros recursos naturales a través de la implementación de mega proyectos y planes de exterminio a nuestros pueblos (...) actualmente algunos Estados han modificado sus constituciones para reconocer a los pueblos indígenas, como sociedades multiculturales y de diversidad étnica (SPE, 17/4/09)

Se trata, en ambos casos, de relaciones ambivalentes en las que los juegos económicos a nivel mundial determinan las posiciones y disposiciones de ambos actores.

iii) la iglesia

Las relaciones con la iglesia o las iglesias se muestran casi siempre signadas por la controversia y su influencia en la pérdida y cambio cultural, en cuanto implicaron tanto la catequización como otro tipo de programas de apoyo de corte religioso.

Ejemplo 14

Compañeros/as me parece que es pertinente ir tomando posición frente a las religiones ajenas, retornar a la verdadera práctica de la espiritualidad de los pueblos y nacionalidades, porque a pretexto de aquello han introducido los delegados de las religiones foráneas a convivir en las Comunidades, a pretexto de salvar almas, están usurpando los conocimientos tradicionales (EAIG, 30/6/09)

Así también, se enfatiza el rol de la iglesia católica en alusión a los procesos de colonización:

Ejemplo 15

Asimismo coincido contigo que la iglesia catolica fue sera un instrumento poderoso de dominacion para nuestros pueblos ya que desde la colonozacion solo sirvieron para esclavizar ideologicamente, excluir socialmente a nuestros pueblos, y es increible que hasta ahora sirva como el mismo instrumento que hace más de 500 años (LCSQ, 18/4/09)

iv) las empresas transnacionales

Destaca el tipo de relaciones que comportan denuncia y que ponen de manifiesto los conflictos entre las organizaciones y los pueblos indígenas, especialmente con organizaciones de la industria privada, transnacionales y que, de acuerdo al testimonio, tienen como propósito explotar recursos y conocimientos indígenas con fines lucrativos.

Ejemplo 16

Impactos de la biotecnología en la seguridad alimentaria: si MONSANTO, DUPONT, NOVARTIS, ASTRAZENECA, AGROEVO, siguen con sus monopolios, van a controlar la alimentación de todo el mundo, ellos deciden qué debemos comer, qué proteinas, vitaminas y minerales debemos consumir, además la creación de energía propia o biomasa sería manipulada, controlada y definida por los gigantes de la genética, se elevaría la toxicidad alimentaria, disminución de nuestras defensas naturales, las enfermedades serían más resistentes, aumento de riesgos ambientales, creación de

nuevos virus inmunes, se crearían las supermalezas y se contaminarían las especies naturales propias de nuestra autonomía alimentaria milenaria. Seríamos muy dóciles y obedientes. (JYM 9/6/07)

También resulta notoria la aseveración enfática (aunque no necesariamente comprobada) acerca de la creación de "nuevos males" como producto de la acción de estas transnacionales. Como contraposición aparece, en otros casos aunque con escaso énfasis, la idea de un mantenimiento de un conocimiento milenario para contrarrestar los efectos negativos.

c) Vinculación con las otras categorías que le dan contenido: la lengua, los conocimientos, la cosmovisión, el territorio, la cultura

Las relaciones de las identidades con otras categorías de contenidos se ponen de manifiesto en los testimonios. Así en el siguiente turno de intervención se observa que en un pluralismo lingüístico, las relaciones se mantienen por intereses comunes en torno a los derechos indígenas.

Ejemplo 17

Me parece interesante como se organizaron por 10 años clandestinamente y sobre todo lograron la unión de diferentes pueblos indígenas, no solo diferentes en su lengua sino en su cultura en general, lo cual es resaltante y ejemplar además de la formación política, que es lo que a muchos pueblos originarios e indígenas nos falta y es una carencia mas que una debilidad (LCSQ, 21/4/09)

Asimismo, el tema territorial es gravitante en varios aspectos por lo que lo encontramos como parte de la cultura, la identidad y las demandas de tierras, especialmente frente al Estado y otras entidades.

Ejemplo 18

De lo expuesto por M…, se deduce que el despojo del territorio colectivo se ha hecho practica común en contra los pueblos indígenas colombianos, con la finalidad de entregarlos a las grandes empresas extranjeras y nacionales, sin dejar la mínima posibilidad de escuchar a los pueblos indígenas, sobre el tipo de desarrollo que pretenden para su futuro o lograr su consentimiento libre, previo e informado (ELP, 20/4/09)

Las relaciones entre Cosmología y cultura, el territorio y la identidad, también se encuentran en el siguiente testimonio:

Ejemplo 19

el sistema de conocimientos del pueblo Maya, pueblo indígena al cual pertenezco: Es cosmocéntrico, es decir, se considera el cosmos como la casa mayor de todas y todos los seres; el planeta tierra, y la casa menor, es la localidad; todo lo que se haga a nivel local repercute a nivel global y cósmico. (MRAC 25/5/07)

El tema de los conocimientos muestra ser una parte vinculante entre la cultura, la identidad contra o como forma de resistencia a la cultura "occidental", denunciando la dominación que se ejercería sobre el conocimiento y los saberes indígenas.

Ejemplo 20

La relación que tienen los conocimientos indigenas con otros conocimientos. Desde la perspectiva [de] colonizadora no existe ninguna relación, solo desprecio, negacion, desplazamiento, ocultamiento y exclusión. Desde la visión indigena ingenuamente el interes de aprender nuevas formas de vivencia para sobrevivir entre la cultura envolvente, dejando a un lado (condicionando) los conocimientos y saberes ancestrales, asi como el idioma y otros elementos de la identidad indigena; ahora bien nos encontramos en una transicion entre dos culturas donde se practican elementos de dos culturas o más, somos indigenas y practicamos la cultura occidental. (RPP 22/2/08)

Por supuesto, en las demandas indígenas aparece la relación siempre entrelazada de los elementos mencionados como identidad, territorio, cosmovisión, frente al Estado.

Ejemplo 21

Mientras que para el Estado los elementos importantes son territorio, población y soberanía, para el pueblo indígena son pueblos, territorios y autonomía. La identidad indígena parte desde la propia cosmovisión teniendo en cuenta estos elementos: Tierra, cultura y autodeterminación política, los cuales articulan la demanda de un movimiento indígena. (LAO 16/1/08)

Las relaciones entre categorías son las que muestran el tejido del discurso indígena.

d) Homogeneidad y diferenciaciones dentro de lo indígena

La supuesta homogeneidad atribuida a "lo indígena" constituye un punto de partida muy básico pero que aúna el discurso frente a lo que se considera no-indígena. Sin embargo, al interior de este conglomerado existen formas diferenciadas de relacionamiento, desigualdades y discriminación interna.

Ejemplo 22

La "doble discriminación" que sufrimos por ser mujeres y por ser campesinas e indígenas tanto en nuestras familias, comunidades, organizaciones y la sociedad en su conjunto, nos han impulsado a: La lucha contra la violación de nuestros derechos fundamentales y la defensa de nuestra participación plena y equitativa en la toma de decisiones. (JDR 10/12/07)

El testimonio muestra la denuncia, a manera de ejemplo, enfatizando las relaciones de género en lo que se considera la doble discriminación, primero por ser indígena (contra lo no-indígena), pero también por ser mujer, en este caso al interior de mismo grupo indígena. Resulta no casual la mención a la familia y la comunidad, además de la sociedad general.

e) Identidad eterna versus cambio

Entre las relaciones polarizadas entre lo indígena y lo no-indígena, se atribuye al primero la idea de un sujeto que no cambia en el tiempo, y que sería el mismo desde siempre (en alusión a su contacto con europeos). La idea de lo milenario, ancestral, está intrínsecamente unido al discurso indígena. Este término juega varios roles, como por ejemplo, el de legitimar, por la vía de su antigüedad, el conocimiento indígena.

Ejemplo 23

El otro concepto donde existe contradicción de lo indígena con la visión modernista desarrollista es justamente el capitalismo liberal (neoliberalismo), ante la vision social y comunitaria de los pueblos indigenas, describe también el individualismo e institucional ante lo colectivo originario (RPP 22/2/08)

Se refleja, de este modo, la tensión entre lo moderno y lo tradicional milenario, en torno, por ejemplo, a los conocimientos, a la articulación con las tecnologías, etc:

Ejemplo 24

La idea no es seguir criticándonos si la escuela actual, es o no es el espacio adecuado, para que nuestros saberes y conocimientos ancestrales continúen perviviendo con nuestras culturas. Pues, esto es bien claro, no lo es. Ahora, lo que nos corresponde es recuperar, revitalizar y fortalecer las diferentes practicas con las cuales nuestros mayores pudieron mantenerlas y que las nuevas generaciones las reciban y también puedan trasmitirlas a través de los tiempos. (...) La historia, nos ha demostrado que por tiempos inmemorables, las culturas indígenas hemos utilizado la oralidad para transmitir de generación en generación, nuestros saberes y conocimientos y que gracias a ello, es que hoy muchos pueblos aun pervivimos. La ciencia y su desarrollo técnico, nos ha metido en su loca carrera de la autodestrucción, ante ello no hemos tenido la capacidad de enfrentar y muchos nos dejamos absorber. Pero, también, nos ofrece unas oportunidades para la conservación y la transmisión del conocimiento propio. (IACY, 20/6/09)

Se sugiere, además, que lo moderno representa lo destructivo. Por oposición se atribuye a los conocimientos tradicionales indígenas un carácter no destructivo que se mantiene por medio de la transmisión oral desde tiempos inmemoriales.

f) Movimiento indígena (reivindicaciones y demandas versus la guerra)

Se propone, como parte de la reivindicación indígena, la posibilidad de una acción armada, apelando a procesos propios de la historia. Asimismo se los relaciona con levantamientos armados , como por ejemplo, al levantamiento de Chiapas de enero de 1994:

Ejemplo 25

Otro tema que me parece interesante como para reflexionar, es que la historia de la humanidad, en general, nos dice que la unión y la libertad de los pueblos, por lo general no se hace por consenso, sino que existen formas, muchas veces violentas de lograrlo.

Además, la dirigencia indígena creo que se agota en los discursos, tocan techo, por eso es necesario profesionalizar la política indígena de manera interna. (MDCL, 18/4/09)

O de manera no tan directa pero sin negar la posibilidad:

Ejemplo 26

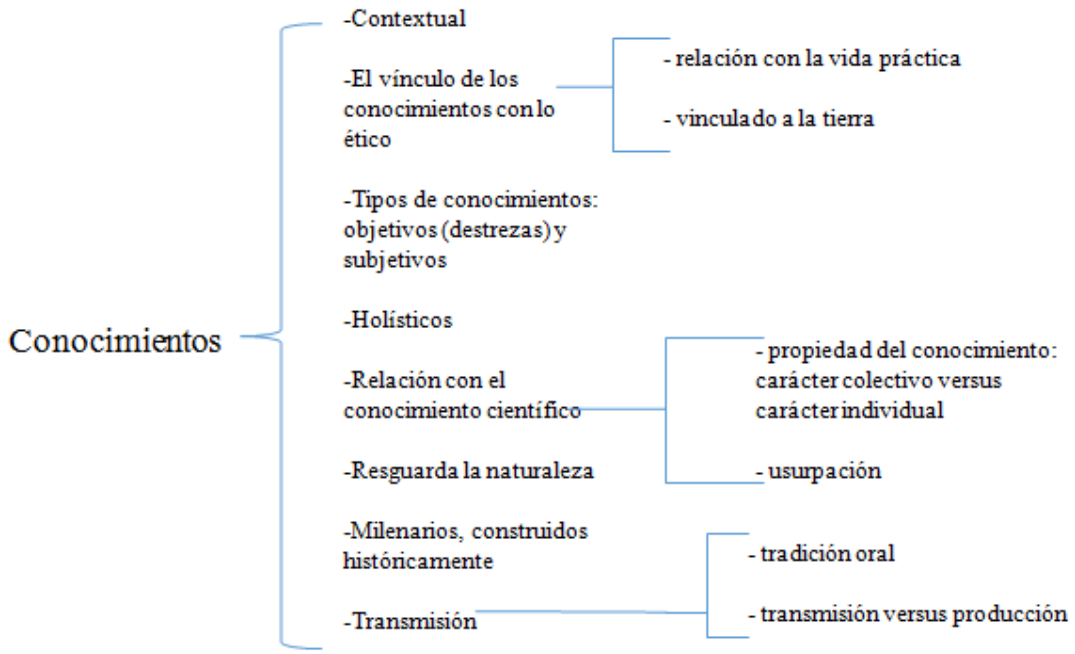
Es muy discutible, si es necesario o no, que los indígenas tomen las armas y consoliden movimientos, para que la lucha de resistencia y sus demandas en hora buena sean escuchadas y resueltas. Es un debate que esta colocado hace rato en la

discusión de los pueblos indígenas, de los intelectuales, de las ONGs de derechos humanos, entre otros (IACY, 19/4/09)

4.2.2.2. Conocimientos

Los significados que los participantes atribuyen a la categoría de conocimientos, se definen inductivamente a partir de las propiedades que se despliegan estructuralmente en el siguiente gráfico:

Figura 4: Síntesis de contenidos sobre conocimientos



a) Contextual

i) relación con la vida práctica

Cuando se hace referencia a los conocimientos y saberes indígenas, casi siempre implica una relación sinónima entre ambos términos. Y los significados que se dan están específicamente orientados a las prácticas cotidianas de la vida indígena. Dichos conocimientos se encuentran asociados, por esta naturaleza conceptual, a tecnologías adecuadas al medio y a tradiciones que guardan intergeneracionalmente.

Ejemplo 27

Los conocimientos indígenas (CI) son aquellos conocimientos que han sido producidos por un pueblo indígena en relación a determinados aspectos de su vida como comunidad. Así, tenemos conocimientos indígenas relacionados con la pesca, la agricultura, etc., dependiendo de las actividades que haya desarrollado dicho pueblo en relación con el medio ambiente donde vive. (MAPS, 4/10/09)

Ejemplo 28

En cuanto a las características de los conocimientos dentro de los pueblos indígenas podría manifestar que ante todo están muy íntimamente relacionados con la práctica, no existen dentro de los pueblos indígenas conocimientos abstractos ni basados en suposiciones (SFQA 18/3/08)

ii) vinculado a la tierra

Como mencionamos, dichos conocimientos son prácticas aplicadas a tradiciones de vida. Estando intrínsecamente situados en un contexto, y transmitidos por medio de dichas prácticas, incluyen un componente implícito en la espiritualidad y cosmovisiones.

Ejemplo 29

Los conocimientos se basan en una preparación para la vida. Son prácticos. Se dan a través de la tradición oral y fomentan la comunicación. Se trabajo en equipo y con equidad y complementariedad de género. Se basan en lo contextual y se encuentran en el ambiente. No se separan de la espiritualidad y la cosmovisión. Satisfacen a grupos y no siempre a personas individuales. No dejan fuera a nadie, participan niños, niñas, jóvenes, adultos, ancianos y ancianas, profesionales y autoridades. No dañan el medio ambiente. Prevalece el respeto, el amor y la tolerancia. (CGBC 21/3/08)

Ejemplo 30

conocimiento relacionado con la agricultura, puesto que el niño a aprende con sus padres la forma de preparar la tierra, la época adecuada para arar, la selección de las semillas, la época de la siembra, el cuidado de las siembras, el control de las plagas, el momento adecuado para realizar la cosecha, transporte de los productos y la comercialización de los productos cosechados. Existen otros conocimientos heredados de padres a hijos en los pueblos mayas de Guatemala, como la artesanía, tejidos, cerámica, pintura, el pastoreo, avicultura, pesca y la medicina natural, pero todo cambia de acuerdo a la región y el clima en el cual se encuentra habitando el pueblo (RESV 3/6/07)

Estos conocimientos, son, se dice, perdurables, guardan armonía con el medio y tienen como marco de referencia un comportamiento guiado por la ética con dicho medio. Se trata, además, de establecer una frontera clara entre estos conocimientos y aquellos que provienen del mundo moderno o no-indígena.

b) El vínculo de los conocimientos con lo ético

La noción de conectividad entre el hombre indígena y la naturaleza o el cosmos, va más allá de establecer principios en tanto busca convertirse en un modelo de vida, así por ejemplo:

Ejemplo 31

El conocimiento indígena ni es una alternitiva, sino un modelo de equilibrio, armonìa entre todos los seres coexistentes (HRGP 27/5/07).

Ejemplo 32

Correlación entre los seres coexistentes en el cosmos y madre naturaleza: El respeto entre los seres, es bàsico para la búsqueda de armonía social y entre los otros seres, plantas, montañas, animales, planetas, etc. (HRGP 27/5/07)

Armonía que está asociada o abrigada por la cosmovisión, de acuerdo a los testimonios.

c) Tipos de conocimientos: objetivos (destrezas) y subjetivos

De manera complementaria a la cosmovisión, los conocimientos como prácticas objetivas, están acompañados también de prácticas subjetivas. Es decir, de sentimientos, emociones y percepciones.

Ejemplo 33

Nab'il, es un concepto que encierra los conocimientos cognoscitivos, pero también las percepciones, las intuiciones, los sentimientos, la conciencia y las emociones. Este término expresa que el conocimiento maya no sólo se basa en la razón, sino es integral, por eso digo, que integra aspectos objetivos y subjetivos de la vida indígena. Conocimientos objetivos: el procesamiento del maíz en tortilla, los ciclos de la luna, los ciclos de los cultivos, el crecimiento de los niños y niñas, la reproducción humana, etc. Conocimientos subjetivos: los sueños que anticipan la muerte en la casa, los presentimientos por medio de la piel o por medio del canto de los pájaros, el amor, la ternura, etc. Concluyo diciendo que el camino para la sabiduría indígena es el mismo idioma inddígena (MRAC 2/6/07)

Se añade a la caracterización el hecho de las premoniciones que surgen de los sueños como parte de dichos conocimientos indígenas.

d) Holísticos

Con la idea de holística se quiere significar que los conocimientos siempre están articulados entre sí y con el resto de los elementos de vida indígena. Así, con la cosmovisión, los componentes físicos y no físicos del planeta, con las experiencias, etc. Esta caracterización

intenta diferenciar los conocimientos indígenas de los no-indígenas suponiendo que éstos son fragmentadores de la realidad, y no “miran” el todo.

Ejemplo 34

lo constituye sus conocimientos y concepción de los recursos naturales y la vida misma de la madre naturaleza y del cosmos, saberes que promueven el equilibrio, armonía y respeto por todo lo que existe porque tienen vida y porque de todos los elementos existentes en nuestro planeta, dependen la vida en todas sus formas. (MRAC 25/5/07)

Ejemplo 35

Una de las características importantes de los conocimientos indígenas es su carácter holístico, esto es que es integral al contrario del método científico donde se tiende a la especialización (LAO 14/3/08)

La especialización aparece como el elemento caracterizador de los conocimientos no-indígenas, con lo cual se niegan para el conocimiento indígena. De hecho, esta caracterización supone un prejuicio poco analizado por los testimoniantes.

e) Relación con el conocimiento científico

i) propiedad del conocimiento: carácter colectivo versus carácter individual

A partir del anterior punto, también se sustenta el que los conocimientos, siendo holísticos, son de propiedad colectiva. Es decir, benefician a toda la comunidad por igual.

Ejemplo 36

Los conocimientos tradicionales son las prácticas ancestrales de los pueblos indígenas. La titularidad suele ser colectiva, aunque algunos conocimientos pueden ser poseídos exclusivamente por individuos concretos dentro de la comunidad. La cantidad y calidad puede variar dependiendo de los factores que influyen en cada persona. Estos conocimientos no son estáticos, sino dinámicos; se transforman a lo largo del tiempo en respuesta a nuevas exigencias y necesidades de la comunidad, continuamente se agregan nuevos conocimientos, producen innovaciones desde dentro. Son transmitidos oralmente de generación en generación; en consecuencia, no suelen estar documentados. El desarrollo de sistemas de conocimiento indígena que abarcan todos los aspectos de la vida - el manejo del entorno natural- ha constituido la sobrevivencia de los pueblos que los generaron. Estos sistemas de conocimientos son acumulativos a través de generaciones de experiencias, observación cuidadosa y experimentación constante. (SPE, 29/6/09)

Así, las prácticas que son transmitidas de generación en generación forman parte de las estrategias de vida de los indígenas. Ellos no reclaman la propiedad individual sobre tal o cual innovación que pudiera darse. De este modo se lo diferencia de los derechos sobre el conocimiento, como propiedad individual o patentada que caracterizan los procesos de producción de conocimientos científicos en el mundo no-indígena.

ii) usurpación

La lógica colectiva implica que todos gozan de los beneficios de los conocimientos indígenas. Sin embargo, cuando éstos son recuperados por no-indígenas, y son patentados de manera industrializada o por laboratorios, entonces se trata de usurpación.

Ejemplo 37

El mundo actual viene aprovechando los saberes indígenas en el manejo de recursos naturales, en la medicina, etc. Es importante aquella contribución que nuestros pueblos hacen para la humanidad; pero, lo negativo es que el mundo industrializado viene patentando los saberes indígenas como suyos. Compartir de manera recíproca los conocimientos es válido, lo detestable es la actitud de la sociedad industrializada que día a día viene hurtando nuestros conocimientos. Es urgente una legislación que salvaguarde los conocimientos principalmente de los pueblos indígenas. (OCBC 21/2/08)

Ejemplo 38

Otro de los puntos a tomar en cuenta dentro del documento de trabajo es la forma de apropiación de estos conocimientos por las empresas transnacionales las cuales registran los conocimientos y saberes indígenas como suyos, a plantas medicinales semillas llamándose a este registro "patentes", los cuales gozan de respaldo legal cuando deberían ser los indígenas los que patenten sus semillas las cuales han mejorado en muchos años adaptándolas a diferentes climas, siendo esto un conocimiento propio de generación en generación. (JDR 3/3/08)

Cuando son usurpados los conocimientos indígenas dejan de “servir a todos” por la lógica que se desprende del testimonio. Tales conocimientos, procesados por medios modernos, se tornan de propiedad individual y son comercializados incluso a aquellos que reclaman su autoría.

f) Resguarda la naturaleza

Los conocimientos no están orientados contra la naturaleza, son parte de ella, la respetan y con ello, guardan armonía equilibrada. El ser humano indígena es parte de esta naturaleza y no su usuario, al menos en los testimonios que se ofrecen en las interacciones en el foro virtual.

Ejemplo 39

los conocimientos indígenas milenarios juegan un papel primordial desde el punto de vista de lograr un equilibrio en la naturaleza, puesto que el enfoque primordial gira alrededor del pensamiento que el hombre es parte de la naturaleza y no dueño de la naturaleza. (RESV 3/6/07)

g) Milenarios, construidos históricamente

Los conocimientos indígenas han estado siempre con ellos desde tiempos remotos, no hay registro de cambio o evolución, a eso se debe su milenarismo.

Ejemplo 40

Comparto hermano D… por tu comentario realizado al hermano C…, porque los conocimientos indigenas, son saberes ancestrales de nuestros antepasados, que

realizaron sus actividades con la ciencia natural indigena, es por ello que comparto con las ideas de los hermanos indigenas que tienen en claro estas realidades, que son contradictorios para la cultura occidental, porque de la sabiduria indigena dio apertura a la ciencia tecnologica occidental, por ello tenemos que valorar y desarrollar nuestras vivencias socioculturales en nuestros pueblos y organizaciones indigenas en cada paìs de origen. (MEBT 14/1/08)

Esta característica es contrastante, en el testimonio, con el conocimiento "occidental", considerando que éste fue iniciado en algún momento de la historia humana, y que es, por ello, contraria a la naturaleza indígena.

h) Transmisión del conocimiento

i) tradición oral

Resalta como parte de los conocimientos, su transmisión oral en ausencia de registros. Se supone que la oralidad es intrínseca a lo indígena por contraposición a lo no-indígena.

Ejemplo 41

la mayoría de pueblos originarios somos de tradición oral. Hoy con la escuela occidental se ha desarrollado la escritura en castellano y a partir de ahí se han homologado las escrituras indígenas con ayuda de lingüistas externos e internos. (JYM 11/6/07)

De ello se desprende que la existencia de conocimientos milenarios es factible dados los procesos de transmisión oral. Sólo lo occidental ha introducido la posibilidad de la escritura para transmitir conocimientos en conjugación con lo no-indígena.

ii) transmisión versus producción

Si por una parte, los conocimientos son transmitidos de manera oral, pocas veces se alude a la producción de conocimientos en el mundo indígena. A lo sumo lo que aparece como equivalente, podríamos decir, es la construcción de conocimientos ligados a los procesos de transmisión y revitalización de conocimientos ancestrales:

Ejemplo 42

Los pueblos indígenas construyen o más bien revitalizan los conocimientos ancestrales colectivamente, trasmitida oralmente de generación en generación" *(RPP 22/2/08)*

Ejemplo 43

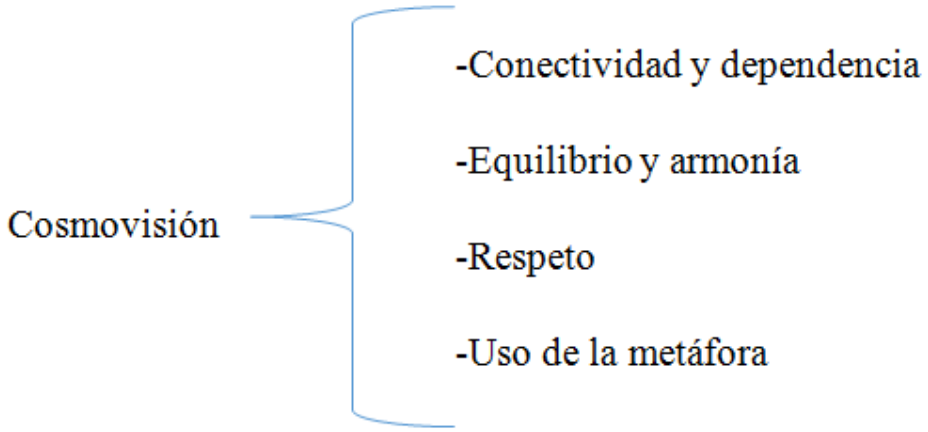
los pueblos indìgenas construyen sus conocimientos a través de las prácticas diarias, el trabajo y en el marco de los valores, se trasmiten los conocimientos a través de la tradiciòn oral y los niños y jóvenes aprenden haciendo, mètodo en el que es muy importante, la observaciòn,la meditaciòn y la comunicaciòn (GCBC 24/2/08).

La aclaración "más bien revitalizan" da cuenta del sentido al que aluden los testimonios.

4.2.2.3. Cosmovisión

Los significados que los participantes atribuyen a la categoría de cosmovisión, se despliegan a partir de las propiedades que se muestran en el gráfico que se presenta a continuación:

Figura 5: Síntesis de contenidos sobre cosmovisión



a) Conectividad y dependencia

Como se señaló, el carácter holístico de los conocimientos indígenas implica su conexión intrínseca con la naturaleza y la cosmovisión.

Ejemplo 44

Los conocimientos Indígenas, CI, son parte de los Pueblos Indígenas, que por cientos de años, de generación en generación, de experienciación en experienciación, con una metodología propia, se transmiten a través de la cultura (expresadas en la

expresión artística, cosmovisión, legislación, agricultura, tecnología, manejo del entorno ecológico, comunicación y formas de organización) con adaptaciones a factores internos y externos, hasta la actualidad, han desarrollado para su bienestar y una forma propia de vida entrelazada con la madre tierra y la naturaleza en un territorio definido. (PM 11/6/07)

Tales atributos implican que los indígenas, conectados con la naturaleza, además forman parte de ella en una relación en que no se consideran dominadores sino dependientes de ella.

b) Equilibrio y armonía

La relación de los conocimientos indígenas con la naturaleza implica armonía y con ella, servicio a toda la humanidad.

Ejemplo 45

En general, los pueblos indígenas, están poniendo sus conocimientos al servicio de la humanidad en general, promoviendo una vida digna, en libertad, solidaria y sobre todo, en armonía con nuestro medio natural, global y cósmico, por medio de un desarrollo integral por la vida. (MRAC 25/5/07).

c) Respeto

De manera distinta, así se considera, a los conocimientos no-indígenas, los conocimientos indígenas se sostienen en el marco de una cosmovisión que se estructura a partir del respeto hacia la naturaleza que guarda un equilibrio y se sustenta en armonía.

Ejemplo 46

La importancia del conocimiento indígena, es que a pesar de los modelos educativos implantados por el Estado, de asimilación y aculturación, tiene su propia construcción histórica, es un sistema de conocimientos, es formal y se enfoca en todas las áreas de la vida, tales como: el territorio, manejo de los recursos naturales, prácticas medicinales, etc. Actualmente en el contexto de sociedades globales retoma su importancia, porque es otra manera de convivencia que se tiene con la naturaleza, de respeto y equilibrio, diferente al pensamiento occidental que es egoísta, se aprovecha y explota todo lo que este en su camino, hasta llegar a la autodestrucción. (PM 29/5/07)

De este modo, los conocimientos indígenas no son explotadores de la naturaleza.

d) Uso de la metáfora

La metáfora forma parte del discurso indígena y se encuentra relacionada a todos los aspectos y categorías destacadas aquí. Estas formas metafóricas pueden estar en la concepción de la tierra y el territorio, de la cosmovisión, de las representaciones de la vida.

Ejemplo 47

En el camino del atardecer hacia las sombras de la noche, hacemos un alto para gozar de la música monocorde de tantos qoyuyos y rollos que ofrendan sus sonidos a la vida, entre las ramas y las vainas amarillas del Taqo Yuraq; también nosotros deseamos ofrendar a la Pachamama, este modo de revivir la lengua materna en nuestros WAWAS, para que crezcan en ellos y con ellos el canto a los Mayores que ya se fueron a la PAQARINA y que volverán un día a mirar si la RAÍZ que dejaron se

convirtió en árbol, y si ese árbol dio sus flores y sus frutos, y si las semillas se guardaron para una nueva SIEMBRA. (ELP 19/6/09)

Podemos notar, asimismo, el uso de la metáfora como elemento que forma parte del discurso: "la madre tierra" (Pacha mama) que es parte del acervo indígena. En tal sentido, el acto ilocutivo (Austin 1982) se encuentra presente en dicha metáfora dado que representa una intención expresada en la consecuencia que implica no comprender la relación hombre-naturaleza.

Ejemplo 48

Nuestros pueblos construyen sus conocimientos a partir de la relación práctica con la naturaleza, con la madre tierra. En la siembra, en la cosecha, en la marcación de los ganados, en la construcción de la casa, en el pichakuy(caso de los quechuas del norte del Perú), los saberes se reproducen y se transmiten constituyéndose los padres, hermanos, y personas mayores en agentes educativos, y cada situación expuesta en escenarios ideales para el aprendizaje. (OCBC 21/2/08)

Ejemplo 49

El tema de la administración de los "recursos naturales" plantea la pregunta: ¿cómo administrar de forma armónica con la madre tierra? si no administramos nosotros pues otros lo harán. (LAO 13/1/08)

Ejemplo 50

Mientras algunos sectores lucha por incrementos salariales, solo por mencionar un ejemplo, los indigenas lucha por una seguridad territorial porque para nosotros allì

descansa toda nuestra vida -la pacha mama. Pienso que por eso es diferente las luchas indigenas a las de otras" *(AGM 9/2/08).*

Cerramos destacando la postura antagónica que incluye esta característica metafórica de la relación cosmovisión, madre tierra y el mundo indígena.

Ejemplo 51

A través de su sucia ideologia occidentalista para los pueblos inocentes (...) El primer elemento de importancia de la filosofia indigena es la tierra "Nuestra tierra es nuestra madre " Hay un refran de Miskitu: indio sin tierra, no es indio. (FLS 5/3/08)

Y de una manera poética, la metáfora se expresa, por ejemplo, en lo siguiente:

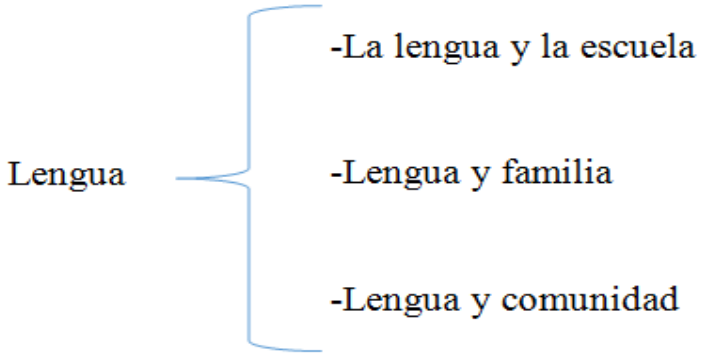
Ejemplo 52

En el camino del atardecer hacia las sombras de la noche, hacemos un alto para gozar de la música monocorde de tantos qoyuyos y rollos que ofrendan sus sonidos a la vida, entre las ramas y las vainas amarillas del Taqo Yuraq; también nosotros deseamos ofrendar a la Pachamama, este modo de revivir la lengua materna en nuestros WAWAS, para que crezcan en ellos y con ellos el canto a los Mayores que ya se fueron a la PAQARINA y que volverán un día a mirar si la RAÍZ que dejaron se convirtió en árbol, y si ese árbol dio sus flores y sus frutos, y si las semillas se guardaron para una nueva SIEMBRA. (ELP 19/6/09)

4.2.2.4. Lengua

La lengua es concebida por los participantes indígenas de acuerdo con un conjunto de significados que se organizan en torno a las propiedades se muestran en la siguiente figura:

Figura 6: Síntesis de contenidos sobre lengua



a) La lengua y la escuela

Si bien las reformas educativas de los 90s impulsaron la enseñanza de las lenguas indígenas en las escuelas, esto no siempre se cumplió. Asimismo, cabe señalar que los padres de familia no siempre manifiestan acuerdo con tal medida estatal.

Ejemplo 53

yo trabajo actualmente con las comunidades indigenas, este fin de semana estube en una de ellas; en la que ellos manifiestan su rechaso rotundo al modelo de educacion indigena que se propone, el director de la unidad educativa fue amenazado si uno de

los profesores se atrevia a enseñar en su lengua materna que es el quechua y que las comunidades no les permitiran mas en esta unidad Educativa y en otras de esta region (EGQM, 27/4/09).

Esto muestra que, si por una parte las organizaciones indígenas han demandado que la escuela "devuelva" las lenguas indígenas a los niños y a la comunidad, en los hechos lo que ocurre es un pedido pragmático porque se enseñe en lengua castellana en las escuelas "tradicionales".

Ejemplo 54

Los niños deben aprender a valorar e identificarse como indígena desde el espacio escolarizado y debe apoyar en su cotidianidad comunitaria. El sistema educativo propio no se debe desarrollar sólo en la escuela, necesariamente debe primar los espacios propios con el fin de encasillar muchos de los conocimientos que se adquieren en la cotidianidad y así garantizar a las nuevas generaciones heredar su cultura y su lengua. (JDC 27/11/07)

La alternativa que se presenta, también como demanda comunitaria, es la educación propia orientada a la cultura propia, fuera de la escuela.

b) Lengua y grupo comunal como representación de pueblo

De lo siguiente, se colige que los espacios apropiados para reproducir la cultura son aquellos no públicos, sino los familiares o internos de la comunidad, ya sea por medio de los padres o de los abuelos o vecinos. La idea que subyace es la transmisión en un grupo limitado

en el marco de una comunidad geográfica, es decir, situada físicamente en determinado espacio territorial.

Ejemplo 55

El idioma es parte fundamental de cada pueblo, contiene la vivencia el desarrollo de los pueblos, el cambiar a otro idioma es un cambio muy sustancial en nuestras raíz, por lo que al perder el idioma se pierde parte de su identidad y por lo tanto se inicia el cambio cultual, la herencia cultural que tenemos es muy amplia, si el colonialismo nos empuja a no hablar nuestro idioma, dejar nuestros valores y principios que nos hace diferentes es: lo que sentimos, la cosmovisión, la ciencia, el arte en nuestra vestimenta y el idioma, debemos estar mas alertas. (GESC 17/3/07)

Para la transmisión de las lenguas -la enseñanza y el aprendizaje- el lugar más adecuado resulta el grupo comunal. La idea de pueblo se condensa a través de los padres, los abuelos, vecinos y cohabitantes.

Ejemplo 56

muchos de los pueblos indigenas por ejemplo en Colombia, han entrado en crisis identitarias, muchas provocadas por situaciones externas como las religiones, el sistema economico, pero tambien se han socavado desde el mismo interior de los grupos, abuelos que ya no quieren trasmitir conocimiento, jovenes que no lo quieren recibir, entre otros muchos ejemplos, el del uso de la lengua es es el mas evidente. (CD 19/1)08)

Ejemplo 57

Los conocimientos tradicionales de los pueblos indígenas, son transmitidos de generación en generación, por los amautas que son los sabios o filósofos, personas con amplia experiencia y autoridad moral habitualmente de manera oral, en este la lengua juega un papel muy importante en la difusión de los saberes y son desarrollados al margen del sistema de educación. (DLQ 22/2/08)

Cabe señalar que se marca la diferencia entre la escuela de la comunidad como un espacio ajeno, pero necesario aunque con tintes alienantes. Se reivindica a la comunidad y, en particular a los actores sabios comunitarios, padres y abuelos como los legítimos transmisores de la cultura.

Ello se plantea como medida remedial al desplazamiento cultural provocado por la escuela. Sin embargo, este desplazamiento en algunos casos, preferido por los padres, que no asumen que el aprendizaje del castellano, aunque sea en desmedro de la vitalidad de la lengua nativa es posible para mejorar la situación de sus hijos.

Ejemplo 58

Otra situación común es la presión que ejercen los padres de familia en los docentes para que pasen un mayor tiempo de clases en castellano en desmedro del idioma y lo que es mas preocupante ya no les hablan en la lengua originaria a sus hijos según ellos para evitar la discriminación. (GSRM 28/4/09)

En tal sentido, las reformas educativas, en especial la relativa a la Educación Bilingüe, no siempre responde a las demandas y necesidades prácticas de los padres.

Ejemplo 59

en muchas comunidades rechazan esta educación bilingüe los mismos padres de familia y que rechazan el aprendizaje en su su idioma materno. Creo que es muy importante como se construye y maneja esta educación bilingüe, un trabajo muy complicado, pero que es posible dentro de la coordinacion de todos los actores de nuestros pueblos. (LTT 3/5/09)

Desde un ángulo enunciativo se enfatiza en la pérdida de la lengua, restringida a pocos hablantes pero que no siempre transmiten este conocimiento a las generaciones siguientes.

Ejemplo 60

y solo los que viven con sus abuelos, son los que aprenden la lengua, es decir los abuelos son quienes transmiten la lengua no así los padres (aunque existen casos, pero son muy contados) (SPE 21/6/09)

Ejemplo 61

En lo que quizas costará en que todos asuman que la transmisión del conocimiento y la lengua indígena matriz parte por casa y la escuela es un apoyo continuador de ese saber en los niños. (EMC 10/7/09)

c) Lengua y comunidad

La lengua en la comunidad está todavía más permeada que en la familia. La tarea, pocas veces asumida en la práctica, corresponde a los narradores, pero como una práctica que forma parte de la recreación cultural que, en ocasiones, entra en competencia con la escuela.

Ejemplo 62

Vemos como estas formas de trasmisión del conocimientos están basados en la tradición oral, que se han trasmitido de generación en generación y constituyen la historia viva de la cultura que la hace revivir, es esto significa que el narrador o persona que trasmite sus conocimientos es un ser creativo y recreativo capaz de dar su propia perspectiva y de revitalizar la tradición a través de la oralidad y de su discurso. Así la tradición oral deja de ser un género antiguo que se trasmite de generación en generación sino que se convierte en una construcción mediante la cual las personas en el presente establecen conexiones con un pasado significativo, construyendo y reconstruyendo nuevos conocimientos. (YABM, 21/6/09)

Ejemplo 63

En lo personal considero que la educación o el proceso educativo que se realiza en las comunidades nativas sí es una "educación indígena" porque hace uso y mantiene viva la lengua y la cultura de un pueblo y tiene como protagonistas de este proceso a un grupo indígena (MAPS, 28/4/09)

Cuando se habla de “educación propia” es decir, no escolar, se refiere precisamente a las posibilidades de transmitir los conocimientos, por medio de la lengua indígena en espacios extraescolares.

Ejemplo 64

muchas organizaciones indígenas de toda Latinoamérica las cuales desean que la educación enseñe a sus hijos los conocimientos de reproducción forma de vida, uso y practica de su lenguaje nativo, la forma de conservación de los recursos naturales y

que se usen los escenarios naturales con la participación de los ancianos los cuales tiene mayor conocimiento y formar jóvenes y niños que respondan a los intereses de la comunidad, para evitar la globalización y el exterminio de las culturas, conocimientos, saberes y lenguas nativas en todo la América latina. (JDR 3/3/08)

Ejemplo 65

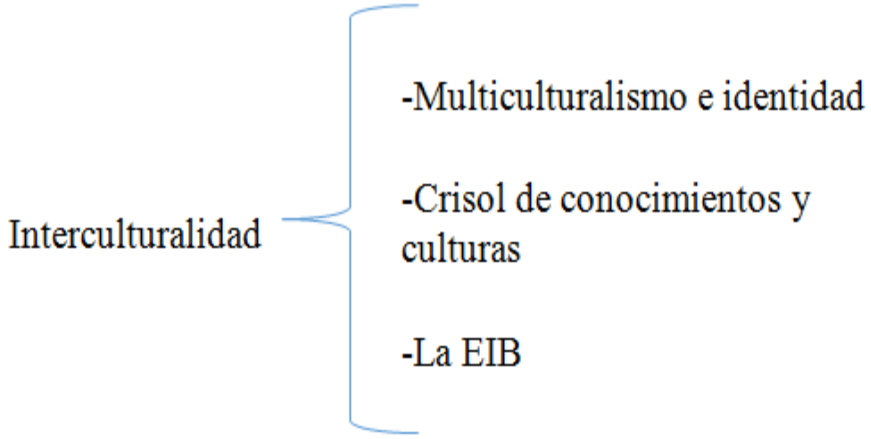
yo trabajo actualmente con las comunidades indigenas, este fin de semana estube en una de ellas; en la que ellos manifiestan su rechaso rotundo al modelo de educacion indigena que se propone, el director de la unidad educativa fue amenazado si uno de los profesores se atrevia a enseñar en su lengua materna que es el quechua y que las comunidades no les permitiran mas en esta unidad Educativa y en otras de esta region. ¿cual es tu criterio frente a esta situacion? (EGQM 27/4/09)

Si la cuestión es que la misma comunidad rechaza la enseñanza de una lengua propia indígena, cabe preguntarse ¿podrá prosperar la idea y el deseo de una educación propia?

4.2.2.5. Interculturalidad

Los significados que los participantes atribuyen a la categoría de interculturalidad, adoptan las propiedades que se presentan en la siguiente figura:

Figura 7: Síntesis de contenidos sobre interculturalidad



a) Multiculturalismo e identidad

El multiculturalismo, y con él, la interculturalidad, están asociados al neoliberalismo, por lo cual, en el discurso indígena denota resistencias:

Ejemplo 66

el multiculturalismo responde a las políticas liberales de reconocimiento para la integración y el control por parte del estado de aspectos fundamentales para las culturas, postura muy lejana a lo que desde los movimientos y organizaciones indígenas se ha conceptualizado como "interculturalidad", que implica la transformación del marco de relaciones de poder dentro del cual se define, administra y decide sobre estos asuntos fundamentales para las culturas. (...) constitución de repúblicas tras duras contiendas y enfrentamientos en los que, en algunos casos, los pueblos indígenas participaron de manera activa (MPC 10/4/09)

Es por ello que en algunos sentidos se asocia a la Educación Intercultural con propósitos de funcionalizar la educación a los intereses de la globalización, esto es, adecuando elementos culturales con argumentos axiológicos y de tolerancia.

Ejemplo 67

La EIB se sustenta en la necesidad de dar una mayor y mejor educacion a los indigenas por su nivel academico muy pobre, estamos ubicado en los lugares de dificil acceso, todo como cuenta el autor barnach-calbó de otros pais, es similar.

Una perspectiva distinta se observa en los siguientes comentarios de los participantes:

Ejemplo 68

En Nuestro pais la EIB,viene a fortalecer nuestra identidad, rescatando, revitalizando la cultura que en un momento enfrentó crisis como la discriminción. De seguir la lucha anhelamos nuestra sociedad multicultural y multilingüe, que vivamos en armonia, con dignidad, con equidad. (ELJ, 12/4/09)

Ejemplo 69

De esta manera vemos reflejada dentro de las demandas, temas parecidas desde los diferentes países como pude notar de los escritos de nuestros compañeros (as): incremento de la identidad, oficialización de los idiomas, territorialidad, nación multilingüe, plurilingüe y multicultural, administración pública, agricultura sostenible, educación indígena, los derechos fundamentales, autonomías (ELJ, 24/4/09)

En cierto sentido, también el multiculturalismo y la interculturalidad posibilitan propiciar la revitalización cultural bajo sus aspectos más operativos, como introducir la lengua indígena en la educación primaria.

b) Crisol de conocimientos y culturas

Por otra parte, la interculturalidad relativa al campo educativo, a través de sus políticas, fomenta que elementos propios de las culturas indígenas sean parte de la oferta educativa, dando espacio, sobre todo a las lenguas y a la diversidad de conocimientos indígenas compartidos.

Ejemplo 70

Es importante resaltar que ahora la escuela está con la comunidad (...). Por ello, el programa curricular básico definido, se constituye como un crisol de los conocimientos indígenas junto con otros conocimientos que aporta la escuela (MRAC 13/6/07)

Ejemplo 71

Han habido algunas experiencias exitosas en esta línea de acción y sería de seguirlo fortaleciendo, con ello la escuela se hace útil y en un medio que promueve los conocimientos productivos locales, complementados con otras experiencias de otros lugares y culturas. (MRAC 27/6/07)

c) La EIB

De manera algo contradictoria a la resistencia de algunos padres de familia para que a sus hijos se les enseñe en las lenguas propias, tal como se hizo manifiesto en testimonios anteriores, también se da la reivindicación por los modelos que propone la Educación Intercultural Bilingüe.

Ejemplo 72

En la actualidad las comunidades nativas siguen luchando por la EBI de manera práctica, donde los conocimientos indígenas tengan el mismo valor que el conocimiento occidental y esta puedan verse reflejado en la diversificación curricular del Estado actual y descentralizado en los ámbitos de su competencia. (PEJS 8/12/07)

Ejemplo 73

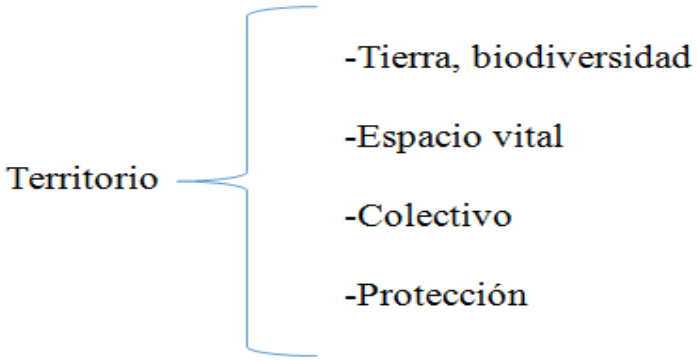
existe una gran riqueza de conocimientos indígenas, que no están incorporados en los programas educativos formales, esto ha generado lo que llamamos un currículum no pertinente, para los pueblos aborígenes. Dentro del marco de una Educación Intercultural, es importante ir construyendo estrategias para superar estas limitaciones, mediante un currículo que contemple estos saberes, dentro de los contenidos escolares, en beneficio de una educación de calidad y equidad para los niños y niñas indígenas en Latinoamérica (RTH, 19/6/09).

En los testimonios a favor de la EIB, resaltan en los participantes la idea de que la integración de la cultura en la educación no sólo debe abarcar a la lengua indígena sino también a otros conocimientos culturales.

4.2.2.6. Territorio

El territorio conlleva en el mundo indígena significados particulares caracterizables de acuerdo a las siguientes propiedades del gráfico que sigue:

Figura 8: Síntesis de contenidos sobre territorio



a) Tierra, biodiversidad

El territorio, la territorialidad, forman una especie de "contenedor de la cultura indígena". En este descansa la idea de conexión cosmológica con el ambiente, no sólo físico natural, sino también de creencias y pensamiento.

Ejemplo 74

Quisiera compartir (con usted) el concepto de Territorio, Tierra y Biodiversidad, en el inconciente colectivo de nuestros pueblos el territorio es lo que sustenta nuestra forma de ser, la tierra es el espacio colectivo donde podemos aun seguir siendo personas

integras y como Biodiversidad, la relación entre hombre y naturaleza, ello nos insta a luchar por conservarla y respetarla, así lo sostiene Montoya, al referirse a las principales reivindicaciones indígenas de América Latina y el Caribe. (AQV 12/1/08)

b) Espacio vital

Aquí se refleja el que la relación del hombre con la naturaleza se apoya en principios de ética y ello difiere de la relación que se supone entre sociedad no-indígena y tierra y territorio.

Ejemplo 75

el concepto de territorio como punto de partida, en donde antes de comenzar a introducirse al mundo indígena, es necesario comprender y conocer. Donde el territorio no es solo el espacio donde se reproduce la cultura, o un simple contenedor, sino además es un espacio vital donde se comienza a interactuar con todos los elementos de la naturaleza, de acuerdo a su propia forma de ver el mundo, y cuando este espacio es intervenido por fuerzas exógeno donde comienzan los conflictos. (AQV 22/2/08)

c) Colectivo

Por lo mencionado, la tierra y el territorio no pueden ser concebidos desde una lógica individualizada. Por definición el territorio es colectivo, de tipo comunitario.

Ejemplo 76

Sin duda el territorio, como espacio de interacción entre hombre y naturaleza es el inicio de un proceso de aprendizajes individuales y colectivos, donde el niño desde sus primeros pasos comienza a explorar, descubrir y aprender sobre el respeto e importancia que cada componente de la naturaleza tiene y lo significa para la vida de su comunidad. Es en este proceso de aprendizaje donde el niño va adquiriendo conocimientos, va construyendo los saberes en torno a su lugar más cercano, su territorio, en donde las palabras sabias de los ancianos y padres, aportan para un aprendizaje indígena. (AQV 22/2/08)

La tenencia de tierras, o su aprovechamiento, surge de acuerdos colectivos y bajo la demanda de autonomía, es decir, de gestión del territorio bajo lógicas propias del colectivo indígena.

Ejemplo 77

Significa la emergencia de los pueblos indios en la organizacion de sus miembros con la finalidad de resolver los seculares problemas de tenencia de la tierra y obtener el reconocimiento legal, institucional y social a los derechos colectivos de los pueblos indígenas, como son la libre determinación, la autonomía indígena, los sistemas normativos propios, la formas de gobierno y de estructura social, la planeación y aplicación de recursos públicos, etc., todo ello a partir de la acción autogestionaria. (LAS 9/12/07)

Ejemplo 78

el socialismo está orientado a lo comunitario productivo, respetando la propiedad privada individual y colectivo, incluyendo a los pueblos indígenas y no indígenas para el consenso y concertación nacional y toma de decisiones, donde no existe la exclusión política, económico y socio cultural, a partir de esto llegar a la producción agrícola, industrial, intelectual, etc, o sea una sociedad autogestionaria, obviamente respetando la propiedad intelectual. (DLQ 9/1/08)

La autodefinición desde una lógica colectiva y de autogestión con autonomía, no implica que a su vez cada pueblo, pueda luego articular con el resto de la sociedad en los términos que plantean el mercado mundial, la globalización, etc.

d) Protección del medio ambiente

La demanda por una gestión territorial descansa en el argumento de que los indígenas son quienes, por el respeto que le profesan a la madre naturaleza, son quienes, por defecto, protegen el medio ambiente.

Ejemplo 79

las últimas demandas sobresalientes de los movimientos indígenas en Bolivia es la tierra y territorio, que va directamente ligado con los recursos naturales y la autodeterminación de los pueblos, ahora los indígenas debemos ser dueños del subsuelo, suelo y el espacio para proteger el medio ambiente, y no enajenar los recursos renovables y no renovables (DLQ 9/1/08)

Ejemplo 80

la relación de los indígenas con su territorio y ambiente se da en concordancia con la capacidad de sustentación de los ecosistemas, lo que incluia conocimientos y prácticas sostenibles y prohibiciones culturales en los lugares de conservación. la maravillosa biodiversidad de los territorios indígenas han estado asociados además de los factores naturales o bioclimáticos a los conocimientos y prácticas indígenas. (LMSS 29/5/07)

En el discurso indígena, el equilibrio y armonía con que se relacionan las personas con la naturaleza, se ofrece como garantía de una conservación al medio y los recursos. Estas condiciones se asumen como prácticamente naturales en los pueblos indígenas.

4.3. Codificación selectiva

La codificación selectiva conlleva la generación de categorías generales o más abstractas a la luz de las cuales se integran las categorías previas identificadas con sus respectivas propiedades.

A la luz de estas categorías generales se percibe con mayor claridad los significados particulares que los líderes indígenas participantes en el curso de términos como territorio, conocimiento e identidad que son posibles de ser aplicados en distintos contextos culturales.

Estas tres categorías de orden más general que subsumen e integran conceptualmente las otras en términos de propiedad son: la comunidad (como vínculo social identitario), el antagonismo con el “mundo exterior” y el mesianismo en el discurso.

Figura 9: Síntesis de categorías selectivas

4.3.1. Comunidad (como vínculo cultural identitario)

La noción prevalente de comunidad subyace a las demandas de otros elementos culturales tales como la lengua, el territorio, etc. La identidad indígena es, de un modo importante, colectiva en su naturaleza, es decir, comunitaria.

Ello se observa en la búsqueda al reconocimiento de los derechos como públicos.

Ejemplo 81

El reconocimiento a los pueblos y comunidades indígenas como sujetos de derechos publico. El reconocimiento pleno del derecho de libre determinación y autonomía. El derecho a la educación intercultural en todos los niveles. El derecho al reconocimiento de sus tierras y territorios, uso y disfrute de sus recursos naturales. El

derecho a proteger y promover sus manifestaciones culturales y conocimientos tradicionales. (SPE, 10/4/09)

La misma idea de comunidad contrasta con las sociedades no-indígenas en tanto no constituye una propiedad que caracteriza en el mismo sentido y la misma modalidad, a estas etnias. En tal sentido, la comunidad puede ser también un símbolo indígena.

Ejemplo 82

Me parece que la relación de conocimientos de dos culturas está en relación directa con la relación de poderes de las mismas así la llamada cultura "occidental" ha tratado de cooptar las otras culturas como la indígena, esto no quiere decir que todo lo occidental es malo ni que todos los indígenas somos "una mansa paloma" puesto que es ir a los extremos, aunque se ha visto que las comunidades indígenas han sido históricamente dirigidas hacia la adquisición de modelos foráneos en detrimento de los conocimientos propios. (LAO 21/2/08)

Ejemplo 83

hay que decir que el conocimiento indígena es comunitario, por lo cual se convierte en un "bien" de la misma comunidad, para que todos sus miembros puedan usar de ella para vivir bien. (MRAC 1/6/07)

Así, lo comunitario es una representación contraria a lo occidental, pero también un ámbito que se constituye en un símbolo de resistencia en el discurso indígena.

Ejemplo 84

son individuos nativos de un pueblo indígena que tienen poderes del saber cognitivo, afectivo y espiritual, según la práctica de comunicación espiritista "telepática" cosmológica, para interconectar con los elementos o medios que nos rodean dentro de la vida cotidiana de una familia "ayllu", comunidad "tribu", en toda la "Pacha Mama" y la "Allpa Mama", que para los pueblos nativos indígenas son muy sagrados. (...)., estas sabidurías cosmológicas, tenían relación con lo que hoy es la tecnología moderna como por ejemplo: con la arquitectura, la arqueología, la antropología, la astrología que eran manejados según su filosofía indígena. (MEBT 21/2/08)

Precisamente en la noción de comunidad y en asociación con la identidad, descansan las concepciones identitarias que sustentan la condición cosmológica en contra de la modernidad. En consonancia, con esta característica, se asume también un orden axiológico ligado al ser indígena como propio de la comunidad.

Ejemplo 85

recuerda que ser runa (indígena) no es cuestión de color de piel, ni vestimenta, aunque eso sea en la mayoría de los casos el reflejo de el ser indígena, puede ser que sea puro folclorismo; sin embargo, ser indígena tiene una connotación más actitudinal y de acción, es decir la persona en constante lucha en busca de la armonía comunitaria con los seres humanos y sobrenaturales. Por ello creo que el movimiento social en Colombia no deja de ser indígena. (SFQA 9/12/07)

4.3.2. Antagonismo con el "mundo exterior"

Como se dijo, la comunidad se presenta y conceptualiza mayormente en franca oposición al mundo moderno, externo al mundo indígena.

Ejemplo 86

amiga N... estas en contacto en plataforma, yo se que cada país tiene diferentes luchas reinvindicativas, por ello la existencia de los pueblos indígenas y afro, como yo y tu, auque somos de observación y experimentación de los Norteamericanos y europeos, por la riqueza cultural que tenemos y demostramos. (LJGA, 9/4/09)

Las posturas comunitarias, al igual que la identidad indígena, en el discurso, se manifiesta de modo antagónico a lo no-indígena. Se expresa a través de una suerte de polaridades diferenciadoras, tales como sociedades desarrolladas opuestas a las sociedades en vías de desarrollo, se expresan y enfatizan los daños que sufren las sociedades indígenas por la acción de sociedades no-indígenas industrializadas, etc:

Ejemplo 87

como la mano negra de países desarrollados como EE.UU, va aprovechando siempre los beneficios de los países latinoamericanos, para ventaja de la economía noerteamericana, en lugar de apoyar a nuestros países vías en desarrollo, como sabemos muy poco le interesa esto a países desarrollados, y menos en reconocer nuestros derechos indigenas y nuestras demandas los cuales deben ser respetados por nuestro propio pueblo y los de fuera, así como nuestra identidad, tradiciones, medicinas naturales, sabiduría indígena, artesanías y productos naturales y otros. Lo

cual debemos recuperar para el respeto y desarrollo de nuestros pueblos. (SQA, 29/6/09)

Ejemplo 88

son decisiones ya hechas por países desarrollados económicamente y dichas decisiones se imponen sobre los pueblos indígenas y como las leyes no nos favorecen, todo viene a dañar la integridad física de los pueblos y por ende a sus habitantes. (HRGP 6/6/07)

Del mismo modo polarizado, se muestra la idea de sociedad indígena, y con ello pobre en contraposición a la idea de países ricos.

Ejemplo 89

Los derechos de propiedad intelectual son impulsados por los países del Norte, con los países pobres, para proteger sus inventos, sin embargo no respetan los derechos y conocimientos indígenas. (PM 11/6/07)

En esta orientación, la sociedad pobre o indígena es la explotada, sobre todo, desde la economía y el mercado.

Ejemplo 90

En el caso de las semillas, estas empresas "del hambre", crean semillas para vender a pequeños agricultores y también tienen venta de hervicidas, plaguicidas e insecticidas como también fertilizantes como parte del paquete de negocio, sin importarles la contaminación ecológica que producen estos químicos, ni los efectos que pueden

producir en la alimentación humana, pues el objetivo es obtener mayores ganancias. (MRAC 3/6/07)

Del mismo modo, lo antagónico se expresa en la validación de tipos de saberes donde se atribuye mayor valor y legitimidad a la ciencia y a los conocimientos no-indígenas. En consecuencia, lo indígena resulta subvalorado o incluso menospreciado.

Ejemplo 91

El caso de la episteme surgida en occidente es verdaderamente singular: se ha declarado a si misma objetiva, universalmente válida, omnímoda, corolario natural de toda la evolución humana. De esta manera ha excluido (y destruido) otras formas de conocimientos que no concuerdan con las suyas; ha dominado al mundo desprestigiando los más diversos saberes y formas de pensamiento, catalogándolos de primitivos, pre-lógicos o, simplemente, salvajes (...) la construcción epistemológica de occidente nos hace creer que solo sus metodologías y conocimientos son válidos y que nuestros saberes solo tienen cabida en el mágico reino del imaginario salvaje o primitivo. (CG 20/3/08)

En relación a los derechos, se observa de modo similar esta concepción polarizada o antagónica. Frecuentemente se señala que prevalece el derecho "occidental", en detrimento de los derechos colectivos indígenas.

Ejemplo 92

En el mundo neoliberal donde los derechos ancenstrales no caben dentro del derecho individual y privado mundial, nuestros conocimientos indígenas están muy vulnerados

porque no existe protección nacional e internacional para que las transnacionales no monopolicen la propiedad intelectual colectiva indígena. (JYM 9/6/07)

En el ámbito de la economía, la predominancia también corresponde a lo no-indígena:

Ejemplo 93

el sistema de comercialización occidental que se ha impuesto a nivel global, se apropia de los conocimientos indígenas y los patentizan como suyos, sacando un provecho enorme en cuanto a ganancias económicas y sin compensar en lo mínimo a los verdaderos inventores/creadores, lo cual, ha obligado a los pueblos indígenas a reclamar su derecho de propiedad intelectual, porque si no, la piratería intelectual seguirá y dejará "sin conocimientos" a los pueblos indígenas, verdaderos inventores/creadores/descubridores de un conjunto de conocimientos. (MRAC 1/6/07)

El antagonismo entonces, subyace al discurso indígena. Se esgrime con la intención de revertir derechos y demandas a favor de la causa indígena, incluso apela a denunciar remitiéndose a un pasado que resulta remoto e imaginado pero que, sin embargo, en el discurso funciona como parte de una retórica que busca conocer.

Ejemplo 94

Compañero D... estoy muy de acuerdo de su opinion, que el movimiento indigena exige o demanda el poder politico, territorio, y sus derechos de la libre determinacion y busca la reivindicacion que han quitado de su poder, hace más de 500 años con las violaciones y geno[ci]dios que cometieron los Europeos. (FLS 26/1/08)

Ejemplo 95

desde hace 515 años, hemos venido luchando por nuestros territorios, actualmente seguimos uniendo esfuerzos para tener un territorio libre que podamos desarrollar mejor nuestras actividades cotidianas. (HHH 22/2/08)

4.3.3. Mesianismo en el discurso

Desde la perspectiva discursiva, la posición identitaria indígena enfatiza la polarización como estrategia. De este modo, da como resultado un antagonismo entre lo considerado indígena y aquello que se considera no-indígena u occidental (entendidos como sinónimos). Asimismo, esta posición se complementa con la idea unificadora y singularizante de comunidad que, de cierta forma, homogeneiza lo indígena, lo estandariza como si se tratase de un sujeto sin variaciones étnicas "internas", es decir, la comunidad indígena (imaginada), es una misma independientemente de las situaciones, historias, condiciones, lugares, etc.

Ambas concepciones: antagonismo y comunidad que consolidan el discurso, además se complementan con lo que puede denominarse una suerte de disposición frente a lo considerado no-indígena; auto-atribuyéndose un destino como actor desde su condición indígena frente al mundo. Esta auto-atribución, por sus características, contenido discursivo y disposición, cabe ser descripto como prototipo de un mesianismo. Esta condición indígena está dada por una concepción de "salvadores del mundo" que se halla amenazada por una destrucción propiciada por lo no-indígena.

El mesianismo denota al discurso indígena de un modo muy particular. El mesianismo constituye el resultado de los contenidos de las categorías: comunidad y antagonismo. Ambas

categorías permiten avizorar elementos que conducen a interpretar que es la comunidad indígena, como un todo, la encargada de proteger el planeta, la humanidad y la naturaleza. Esta condición que se arroga el indígena se encuentra, asimismo, en su carácter de oposición ante lo considerado no-indígena, occidental, por tanto, resulta antagónica.

El mesianismo, como parte del discurso, es un aspecto de la presencia de lo indígena, no sólo en el ámbito del discurso, sino también en el político e ideológico. Este aspecto refleja la predisposición idealizada de los indígenas, cuando se proclaman y se arrogan "ser" los únicos salvadores del planeta.

Ejemplo 96

Todo lo que aquí existe y el conocimiento de un pueblo indígena, son necesarios para que el planeta tierra, los seres humanos y todos los seres puedan vivir. De la naturaleza tomamos lo necesario para la vida y a ella debe volver. Hemos desarrollado a partir de los conocimientos ancestrales un trabajo espiritual, la vida diaria y la experiencia de cada uno, los conocimientos y las prácticas para trabajar y obtener los recursos necesarios para vivir. (IACY, 28/6/09)

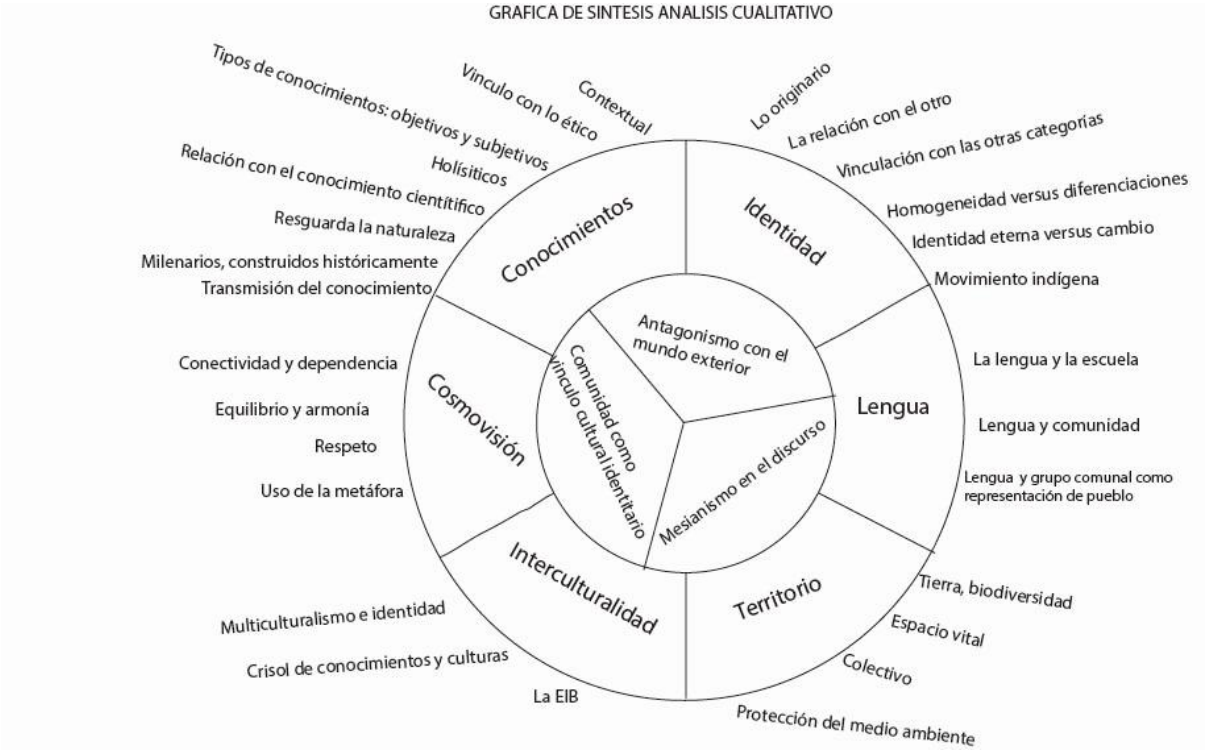
En tanto se consideran los indígenas, portadores de reivindicaciones generales, o como actores alternativos a orientaciones de desarrollo "propios" de los Estados o de modelos colonialistas contemporáneos:

Ejemplo 97

La presencia organizada y combativa de los pueblos y nacionalidades indígenas provocan una auténtica reforma cultural; sacuden las percepciones del conjunto de

los habitantes, obligando a revalorizar el polo indígena que atraviesa a toda la población, no sólo a los pueblos ligados directamente a las culturas originarias, sino también al conjunto de los habitantes mestizos (EAIG, 19/4/09)

Figura 10: Síntesis de categorías del análisis cualitativo de los contenidos étnico-culturales

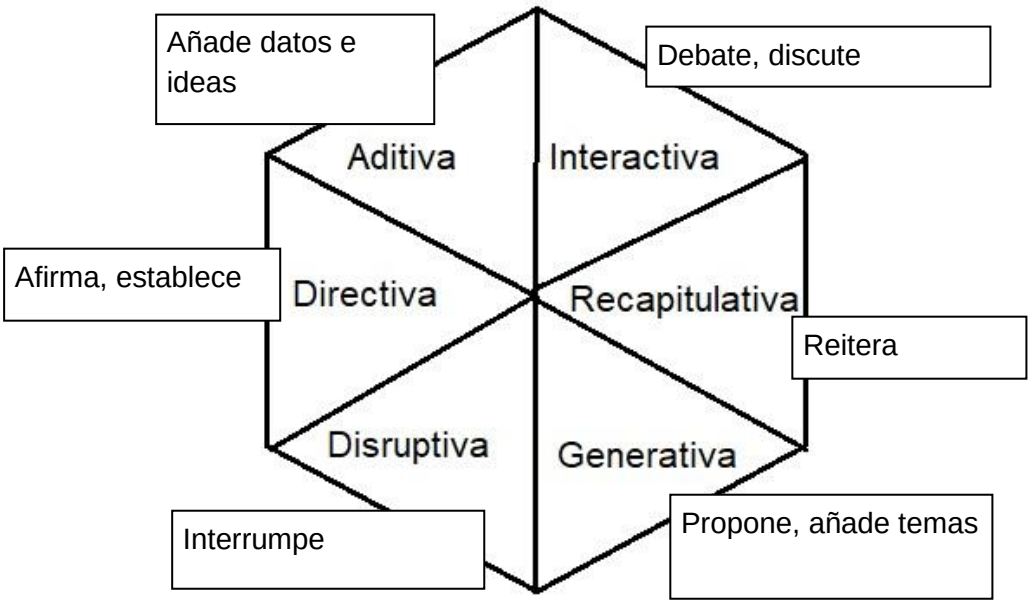


4.4. El análisis cualitativo de los tipos de interacción

Tal como se señaló en la Introducción de este capítulo, el análisis de las interacciones en el foro virtual se llevó a cabo a partir de un sistema de categorías elaborado *a priori*,

tomado como fuente las categorías elaboradas por Constantino (2005). A continuación se ilustra cómo estas categorías se despliegan en las interacciones en el foro virtual.

Figura 11: Tipos de interacción



a) Aditiva

Esta categoría alude a aquellas secuencias de participaciones sobre un determinado contenido étnico cultural, en los que los turnos de intervención añaden elementos de debate e información de manera secuencial en el tiempo:

Ejemplo 98

*(*Inicio*) quiero destacar que en Argentina los movimientos indígenas son incipientes, aún están en etapa de desarrollo (salvo contadas excepciones) pero surgiendo al fin (ELP, 10/4/09)*

*(*Agregado 1*) en realidad no existe un fuerza solida a nivel nacional con politicas definidas que puedan contrarrestar el irrespeto de lo cual son victimas muchos de los pueblos indigenas de tu pais al igual que en muchos de nuestros paises, lo cual es preocupante y necesario de analizar con las diferentes organizaciones de base y lideres (YABM, 11/4/09)*

*(*Agregado 2*) De que sirve enseñar sobre nuestras culturas a nosotros mismos? Acaso no la sabemos al menos en parte? Y el resto de la población? en paises como el nuestro (Argentina) en donde la población indígena no es mayoritaria y ni cerca esta de ser un porcentaje influyente, el resto de la sociedad desconoce de nuestra existencia. No tiene idea que existimos, como lo hacemos y menos de nuestra cultura. Los libros de textos escolares solo hacen pequeñas referencias y en muchos estamos extinguidos. (ELP, 12/4/09)*

Pero también podemos considerar agregaciones sobre un mismo tema no necesariamente de manera secuencial, pero sí entre tiempos largos, pero en una misma cohorte. Así:

Ejemplo 99

(Inicio) *Segun en el documento oficilaizacion de Idiomas Indigenas, la lengua tiene estandares, porque tiene sistema fonologico, morfologico, sintactico y semantico, con solo algunas ligeraas modificaciones; el dialecto es la variante de un idioma (BLEA, 16/4/07)*

(Agregado 1) *Considerando que dialecto es la variante de un idioma o lengua, considero que no es posible oficializar los dialectos, puesto que cuando se dan esas situaciones en vez de unir a los pueblos hablantes de X idioma, se dividen, porque se daría lo que se le llama localismo. Por lo tanto es importante tratar de fondo y no porque lo dice alguna ley. Sin embargo es importante conocer el trasfondo de dicha ley. Saludos (HRGP, 8/11/07)*

b) Interactiva

Lo interactivo se entiende como la relación entre argumentos contrarios o divergentes, o también que promueve el debate. Se proponen al menos, dos puntos de vista divergentes sobre un mismo asunto en un período de tiempo secuencial:

Ejemplo 100

(Inicio) *La participación de estos compañeros me llamo mucho la atención, no tanto la similitud entre ambos sino la forma en que cada pueblo reclama sus derechos, si bien es cierto Ecuador ha sido una plataforma de lucha para el resto de los pueblos indígenas, también no queda atrás lo que paso en Chiapas, México este movimiento llamo mucho la atención internacional donde por ultimo el presidente mexicano en ese momento tuvo que tomar cartas en el asunto ya que nuestros hermanos pedían derechos que no habían sido cumplidos después de tantos años de lucha (NGG, 16/4/09)*

*(*Agregado 1*) Es muy discutible, si es necesario o no, que los indígenas tomen las armas y consoliden movimientos, para que la lucha de resistencia y sus demandas en*

hora buena sean escuchadas y resueltas. Es un debate que esta colocado hace rato en la discusión de los pueblos indígenas, de los intelectuales, de las ONGs de derechos humanos, entre otros" (IACY, 19/4/09)

Ejemplo 101

(Inicio) *¿Qué otros elementos debe tener un levantamiento para que surta mejores efectos? Si es una pregunta abierta para todos. Mejores efectos, me refiero a que den mejores resultados. O que sean más efectivos (HRGP, 19/3/07)*

(Secuencia) *Hola R.., en respuesta a tu pregunta, los elementos que deben tener son: Una política de estado, inclusión en las leyes del país, una verdadera identidad étnica y cultural y por último el apoyo de organismos internacionales. Esa es mi opinión (RESV, 19/3/07)*

Ejemplo 102

(Inicio) *Mi reflexión es la siguiente. En este caso en particular, los Chortis deberian unirse al resto de la población maya y luchar en conjunto, sumandose a una serie de demandas de los pueblos indígenas de mi país, o deben iniciar un movimiento indígena unicamente de su pueblo, para obtener servicios de salud y un subsidio para lograr mejorar la nutrición de sus niños? (RESV, 14/307)*

(Secuencia) *Me gusta su reflexión, miara ante todo es necesario que nuestros países los pueblos indígenas podamos hacer una diferencia entre la participacióna los espacios o corporaciones públcias de carácter electoral a los espacios de tipo político organizativo. De lo contrario nos enredamos. Desde lo poco que conozco de mi*

espacios: - Lo político organizativo tiene que ver con la revisión de estrategias que permitan exigir al gobiernos los derechos aún en tierras, educación, salud, economía...por supuesto debe trabajarse lentamente con las comunidades directamente y poco a poco hacer masa de fuerzas. - Lo que respecta a la participación en los estamentos estatales. Pues es poco lo que se puede incidir y como si fuera poco las comunidades eligen a las mejores personas capacitadas en el proceso y luego son absorvidos por elestado, con esto no quiero decir que estoy negando un espacio que por ende se ha luchado, sino que debemos mostrar los riesgos que tenemos (RIU, 14/3/2007)

c) Directiva

Se establece como una definición que no invita a una discusión, sino una aceptación tácita:

Ejemplo 103

hablar de los pueblos indígenas, es hablar de la cultura, costumbres, tradiciones, derechos ambientales, humanos, territorio y justicia propia de los pueblos (LJGA, 9/4/09)

Ejemplo 104

Quiero empezar escribiendo que en Guatemala, los levantamientos y rebeliones indígenas, se dieron principalmente desde 1524 hasta 1944, con el levantamiento de Patzicía, (indígenas contra ladinos locales). En adelante, han habido pocos levantamientos y rebeliones, como la integración de grupos indígenas a la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca URNG, entre otros. Lo que ha habido en

Guatemala a partir de la década de los 70 en adelante, son resistencias, movilizaciones y marchas por demandas indígenas y con ello, empiezan a nacer organizaciones mayas especialmente casi en todas las regiones del país. ¿Cambio de estrategias? Quizá sí. (MRAC, 24/3/07)

d) Disruptiva

Cuando se está desarrollando un tema en el que los participantes van añadiendo elementos comunes en un mismo segmento de tiempo en el foro virtual, ocurre que alguien introduce un tema que parece desconectado en ese segmento:

Ejemplo 105

(Inicio) *En la mayoría de experiencias de trabajo de los movimientos indígenas partimos del problema de tierras, de educación, entre otros y coicidimos en algunos reivindicaciones y deventajas en la relación con las políticas estatales. Pero mi inquietud concrata va a como mediar el problema del narcotrafico en nuestros territorios indígenas? Cuales han sido las ganancias políticas de la coca en Bolivia? y què estrategias culturales y económicas han permitido desmitificarlo? (RIU 15/3/07)*

(Secuencia) *R... este es un extraño y escabroso tema, realmente el problema del narcotrafico no está sujeto exclusivamente al grupo indígena de hecho es un vicio occidental. La coca al procesarce se convierte en el famoso polvo blanco que tanto daño le hace a la humanidad, Colombia está muy mal visto a nivel internacional por esto. (RESV 9/4/07)*

Se nota, en la primera intervención, el foco en el narcotráfico y los territorios indígenas, pero en la segunda el foco está en el narcotráfico y el "vicio" occidental y Colombia. Otro ejemplo, primero el foco está en el movimiento indígena, el segundo pone énfasis en la autonomía en Nicaragua, y el tercero, vuelve al movimiento indígena, Nótese la secuencia temporal:

Ejemplo 106

(Inicio) *Movimiento Indígena es una organización integrada por diferentes grupos étnicos y pueblos indígenas que poseen demandas comunes manifestadas en derechos políticos, económicos, sociales, afirmación de la identidad de sus pueblos, revalorización de la culturas, a la tierra y territorio ,a la educación,, a la salud y a la autonomia enmarcado a una cosmovisión distinta a la occidental , es decir construir otro mundo desde el lugar que ocupan, sin perder sus rasgos particulares. (MSC 13/12/07)*

(Secuencia 1) *La Autonomia se rige propios leyes, su constitucion propia para los pueblos indigena de la costa Caribe Nicaraguense. Es un rango muy especial, atraves de ella los pueblos se derige con su propio organizacion territoriales locales. Es netamente para las comunidades indigenas dentro de locales. (MD 14/12/07)*

(Secuencia 2) *los movimientos indígenas son organizaciones que vienen pidiendo al estado el respeto a sus derechos, el tierra y territorio, por tanto los movimientos como tales están en busca de las igualdades condiciones de vida, y no es para someter a nadie ni venganza contra nadie (DLQ 14/12/07)*

En otro ejemplo, ocurre el utilizar el foro para asuntos “más personales”, eludiendo los temas de los foros y el programa educativo:

Ejemplo 107

Hola compañeros, sobre todo a C… que me dé un teléfono para llamarla a ver en que parte del territorio colombiano se encuentra. (LAO 14/1/08)

En otros casos, el tema puede tener un giro que conduce a otro tema:

Ejemplo 108

(Inicio) *Compañeros, con la llegada del Sr. Presidente de Estados Unidos a cada uno de sus paises, que movimientos sociales ocurrieron (BLEA, 21/3/07)*

(Secuencia) *Al mío no vino, pero vino Chávez y se armó revuelo con la nueva posición del país respecto al poder de USA, reacomodamientos varios y persepctiva interesante (AS, 21/3/97)*

e) Recapitulativa

El aspecto recapitulativo implica elementos que se repiten en distintos testimonios, orientados a sustentar una idea similar compartida. En el ejemplo, se reitera la relación armonía, respeto respecto de la vida indígena.

Ejemplo 109

(Inicio) *lo constituye sus conocimientos y concepción de los recursos naturales y la vida misma de la madre naturaleza y del cosmos, saberes que promueven el equilibrio, armonía y respeto por todo lo que existe porque tienen vida y porque de todos los elementos existentes en nuestro planeta, dependen la vida en todas sus formas. (MRAC 25/5/07)*

(Reiteración 1) *El conocimiento indígena ni es una alternativa, sino un modelo de equilibrio, armonìa entre todos los seres coexistentes. (HRGP 27/5/07).*

(Reiteración 2) *El conocimiento Indígena es un conjunto de Saberes y Vivencias de las diferentes culturas, fundamentadas en las experiencias, praxis milenaria y su proceso de inter-acción entre hombre - naturaleza y la divinidad. Las sabidurías ancestrales y el conocimiento colectivo tienen un vínculo imprescindible con las tierras y territorios y la existencia como Pueblos Indígenas. (LJGA, 27/6/09)*

En la secuencia, el énfasis resulta reiterativo en cuanto a los contenidos vertidos sobre conocimientos indígenas. En otro ejemplo podemos notar también énfasis en temas similares para una misma definición propuesta:

Ejemplo 110

(Inicio) *Movimiento Indigena es una instancia de participacion o presencia historica de los pueblos indigenas de una manera contestaria, de resistencia o de dialogo ante la sociedad dominante (colonizadora o neocolonizadora), a lo alrgo de la historia se ha asumido de diferentes maneras ante diferentes procesos (momentos historicos),*

cada indigena que participa en estos procesos solo aporta una pequeña contribucion, a un largo proceso.

Las luchas indigenas tiene sus caracteristicas y particularidades en cada pais, depende de la opresion, de la exclusion, de la discriminacion, del racismos, entre otros, asi como de los niveles de reconociminetos. En los ultimos años ha asumido formas interculturales, incorporando elementos de la cultura occidental, para mejorar la interlocucion, entendimiento y la comprension (RPP, 5/12/07)

(Reiteración) *Comparto con ti R..P.., que los movimientos indigenas de los paises Latinoamericanos, estan conformadas por grupos sociales por un fin comun hacia una lucha, por la defensa de los derechos reivindicatorios, mediante movilizaciones organizadas por los movimientos indigenas de base, que desde la historia hemos sido marginados, de opresion, exclusion decriminate hacia el racismo, por parte de la cultura occidental, mediante las lecturas coinciden los enfoques sobre los acontecimientos ocurridos en contra de los pueblos indigenas (MEBT, 14/12/07)*

f) Generativa

Cuando se propone un tema, por ejemplo, la relación de lo indígena con el conocimiento, suscita en las participaciones añadir sobre el tema, otros elementos relacionados, así:

Ejemplo 111

(Inicio) *el sistema de conocimientos del pueblo Maya, pueblo indígena al cual pertenezco: Es cosmocéntrico, es decir, se considera el cosmos como la casa mayor*

de todas y todos los seres; el planeta tierra, y la casa menor, es la localidad; todo lo que se haga a nivel local repercute a nivel global y cósmico. (MRAC 25/5/07)

(Añadido 1) *Correlación entre los seres coexistentes en el cosmos y madre naturaleza: El respeto entre los seres, es bàsico para la búsqueda de armonía social y entre los otros seres, plantas, montañas, animales, planetas, etc. (HRGP 27/5/07)*

(Añadido 2) *El manejo de la Biodiversidad desde nosotros consiste en que nuestra espiritualidad es cósmica, donde todo está interrelacionado, para nosotros todo ser tiene vida y de todos depende la vida, si algún elemento de la naturaleza desaparece, se forma un desequilibrio (JYM 9/6/07)*

El siguiente esquema general de categorías, conceptualiza los significados que los participantes indígenas atribuyen a los contenidos étnico culturales que constituyen el repertorio de los temas sobre los que versan lo principal y enfático de las aproximaciones a la cultura:

Figura 12: Significados atribuidos por los participantes a los contenidos étnico-culturales

Resultados de la codificación abierta

- 1.1 Identidad
- 1.2 Territorio
- 1.3 Lengua
- 1.4 Cosmovisión
- 1.5 Conocimientos
- 1.6 Interculturalidad

Resultados de la codificación axial

1. Identidad
   - Lo originario
   - La relación con el otro
     - a) con el resto de la población (del país o del mundo)
     - b) el Estado
     - c) la iglesia
     - d) las empresas transnacionales
   - Vinculación con las otras categorías que le dan contenido: la lengua, los conocimientos, la cosmovisión, el territorio, la cultura
   - Homogeneidad versus diferenciaciones dentro de lo indígena
   - Identidad eterna versus cambio
   - Movimiento indígena (reivindicaciones y demandas versus la guerra).
2. Conocimientos
   - Contextual
     - a) relación con la vida práctica
     - b) vinculado a la tierra
   - El vínculo de los conocimientos con lo ético
   - Tipos de conocimientos: objetivos (destrezas) y subjetivos
   - Holísticos
   - Relación con el conocimiento científico
     - a) propiedad del conocimiento: carácter colectivo versus carácter individual
     - b) usurpación
   - Resguarda la naturaleza
   - Milenarios, construidos históricamente
   - Transmisión del conocimiento
     - a) tradición oral
     - b) transmisión versus producción
3. Cosmovisión
   - Conectividad y dependencia
   - Equilibrio y armonía
   - Respeto
   - Uso de la metáfora
4. Lengua
   - Multiculturalismo e identidad
   - Crisol de conocimientos y culturas
   - La EIB.
5. Interculturalidad
   - La lengua y la escuela
   - Lengua y familia
   - Lengua y comunidad
6. Territorio
   - Tierra, biodiversidad
   - Espacio vital
   - Colectivo
   - Protección del medio ambiente

Codificación selectiva

1. Comunidad como vínculo cultural identitario
2. Antagonismo con el mundo exterior.
3. Mesianismo en el discurso

Análisis cualitativo de los tipos de interacción

- a) Aditiva
- b) Interactiva
- c) Directiva
- d) Disruptiva
- e) Recapitulativa
- f) Generativa

Capítulo 5. Análisis cuantitativo: Contenidos étnico-culturales, estrategias de interacción y su relación con el género y la región de origen

5.1. Introducción

En este capítulo se presenta el análisis cuantitativo de las intervenciones de los estudiantes en el "Curso de Especialización en Educación Intercultural Bilingüe en América Latina" desarrollado por el PROEIB Andes, del Departamento de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia. Se propone dar cuenta de la participación de los estudiantes indígenas en el foro virtual, considerando tanto los contenidos étnico culturales que expresan, como también las estrategias de interacción a través de los cuales lo hacen. Asimismo se atiende a la asociación entre estas tres variables: cantidad de participaciones, contenidos étnico culturales y estrategias de interacción y variables sociodemográficas, tales como el género y la región de la que provienen los estudiantes.

Tal como se señaló en el capítulo 1. Investigaciones antecedentes, las representaciones de identidades étnicas y conocimientos han sido abordadas, por ejemplo, en los estudios pioneros de Nakamura (2002) y Leung (2007), así como por Smille (2005), Kawalilak (2012) y otros. Asimismo, en relación a las estrategias de interacción que caracterizan la participación de los estudiantes en los foros de cursos de educación superior mediados por ordenadores y sobre la participación en función del género y del país de origen de los estudiantes, hemos destacado las investigaciones de Perera (2006), Marcelo y Perera (2007), Casanova (2008), Ben (2014), y Constantino (2005).

Del mismo modo que en las investigaciones citadas, en la presente investigación se toma como unidad para el análisis cuantitativo de las interacciones en los foros a los turnos de intervención de los participantes. Pero, dado que el caso que se analiza consiste en un curso relativo a los discursos sobre conocimientos e identidades culturales, que fue desarrollado por

y para estudiantes de origen indígena, representantes de pueblos indígenas de América Latina, el “Curso de Especialización en Educación Intercultural Bilingüe en América Latina”, en la presente investigación de tesis se ha puesto el énfasis en los contenidos étnico culturales que refieren a demandas y derechos indígenas, lenguas y conceptos sobre saberes y conocimientos indígenas, territorios, cosmovisiones e interculturalidad. En virtud de ello resulta especialmente interesante atender a las siguientes variables como objeto de estudio: 1) la cantidad de intervenciones en el foro, 2) los contenidos étnicos culturales que se expresan, 3) las estrategias de interacción que se ponen en juego. Y se atiende a su relación con las siguientes variables socio-demográficas: 1) género, 2) región de origen del estudiante.

Es por ello que, en este capítulo se busca dar cuenta de los siguientes objetivos específicos planteados para esta investigación de tesis:

1. Analizar las variaciones en la participación de los estudiantes en el foro virtual, considerando variables tales como género y región de origen.
2. Analizar los contenidos de naturaleza étnico- culturales que los estudiantes ponen en juego en la expresión de sus reivindicaciones en el foro virtual, considerando su relación con las variables socio-demográficas de género y región de origen del estudiante.
3. Analizar las estrategias de interacción a través de las cuales los estudiantes entrelazan los contenidos étnico-culturales en la co-construcción de un discurso reivindicatorio en el foro, considerando su relación con las variables socio-demográficas de género y región de origen del estudiante.
4. Analizar las relaciones entre los contenidos étnico-culturales y las estrategias de interacción.

La consecución de estos objetivos implicó la contrastación de las siguientes hipótesis:

1. La participación de los estudiantes en el foro varía en función del género (Anexo Nº 4).
2. Las estrategias de interacción que los estudiantes ponen en juego en los foros se asocian con la región de origen del estudiante (Anexo Nº 5).
3. Las estrategias de interacción que los estudiantes ponen en juego en los foros se asocian con el género del estudiante (Anexo Nº 6).
4. La participación de los estudiantes en el foro varía en función de la región de la que proviene el estudiante (Anexo Nº 7)
5. Los contenidos étnico-culturales que los estudiantes expresan en los foros están relacionados con el género del estudiante.
6. Los contenidos étnico-culturales que los estudiantes expresan en los foros están asociados a la región de origen del estudiante.
7. Las estrategias de interacción que ponen en juego los estudiantes están relacionadas con los contenidos étnico culturales que expresan.

5.2. Hipótesis de trabajo, variables y categorías

Como se especificó en el capítulo de metodología, para la sistematización y análisis de los datos, se llevó a cabo un análisis univariado de las variables objeto de estudio, a partir de los que se construyeron cuadros y gráficos. Posteriormente el análisis bivariado, basado en las hipótesis de trabajo, implicó examinarlas a la luz de las relaciones entre las variables empleando, para evaluar su ajuste, el estadístico Ji cuadrado (Anexo Nº 8).

Una síntesis de las variables y las hipótesis planteadas para el estudio se encuentra enla siguiente tabla:

Tabla Nº6
Síntesis de variables e hipótesis

VARIABLES	HIPÓTESIS
Cantidad de participaciones (frecuencia)	- La participación de los estudiantes en el foro está relacionada en función de su región de procedencia - Las estrategias de interacción que los estudiantes ponen en juego en los foros se asocian con su género
Estrategias de interacción cuantificadas por género y por región	- Las estrategias de interacción que los estudiantes ponen en juego en los foros se asocian con su región de origen - Las estrategias de interacción que los estudiantes ponen en juego están relacionadas con los contenidos étnico culturales que expresan - La participación de los estudiantes en el foro se relaciona con el género
Contenidos étnico culturales cuantificados	- Los contenidos étnico culturales que los estudiantes expresan en los foros están relacionados con el género del estudiante - Los contenidos étnico culturales que los estudiantes expresan en los foros están asociados con su región de origen

Se han considerado, para el análisis, las variables socio-demográficas Género y Región, y a las variables bajo estudio a los contenidos étnico culturales y las estrategias de interacción.

En la tabla 7 que se presenta a continuación se detallan las categorías de cada una de

las variables:

Tabla Nº 7
Sintesis de variables y categorías

Características socio-demográficas	Variables en estudio
Género: hombre, mujer. Región: Mesoamérica, Centroamérica, Zona andina, Zona Amazónica, Conosur.	Contenidos étnico-culturales: Identidad indígena, Lengua, Territorio, Cosmovisión, Conocimientos, Interculturalidad. Tipos de interacción: Aditiva, Interactiva, Recapitulativa, Generativa, Disruptiva, Directiva.

Cabe señalar que en la hipótesis en la que se plantea la relación entre los contenidos étnico-culturales y las estrategias de interacción se postula una asociación entre ambas variables en estudio.

5.3. Resultados

5.3.1. La participación de los estudiantes en el foro virtual

Los datos que se analizan en este capítulo provienen de las intervenciones de los 75 participantes descritos en sus características y datos personales, y países de origen al inicio del capítulo metodológico. Las tres cohortes del curso fueron integradas en función de la exploración de las estrategias de interacción, pero también para destacar sus características demográficas. En la Tabla 7 que se presenta a continuación se incluye la distribución de los participantes según género. Estos 75 participantes realizan un total de 1503 turnos de intervención en el foro virtual, en secuencias cronológicas y temáticas, con diversidad de estrategias.

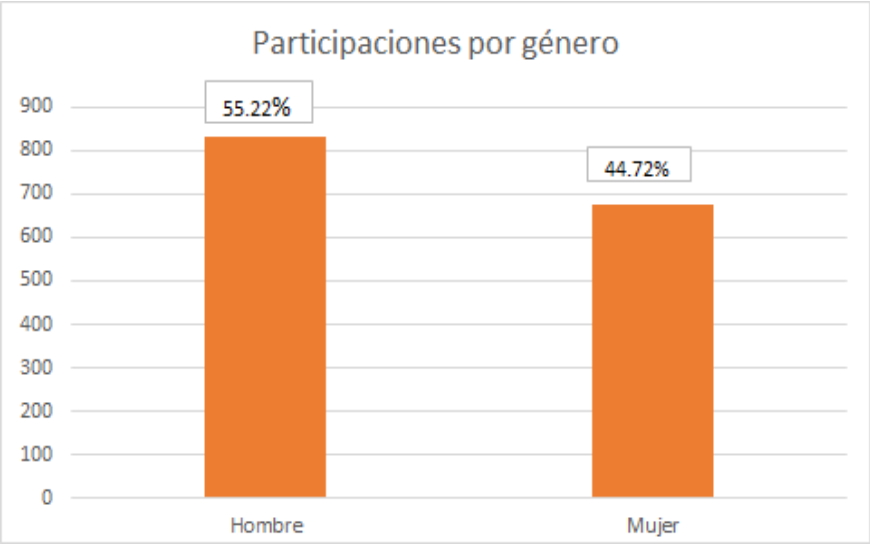
Tabla Nº8
Participantes en el curso

COHORTES	HOMBRES	MUJERES	TOTAL DE PARTICIPANTES
Primera	13	10	23
Segunda	13	11	24
Tercera	14	14	28
TOTALES	40	35	75

5.3.2. La relación entre la participación cuantitativa de los estudiantes y su género

En el gráfico que se presenta a continuación, se muestra la frecuencia relativa de los turnos de participación de los estudiantes indígenas en el foro virtual en función del género.

Gráfico 7: La participación de los estudiantes en el foro virtual según su género



Como se observa en la figura presentada, los varones participan más que las mujeres (10 puntos de diferencia).

Si nuestra hipótesis nula fuera que existe dependencia entre variables, aplicando la prueba de Ji-cuadrada como prueba,el resultado de dicha prueba nos da *p<0,000,* o sea, p menor que 0,0001 lo que nos permite decir que ambas variables están asociadas.

De modo desagregado por cohortes, estas participaciones varían, y se distribuyen de la siguiente manera:

Tabla 9

Cantidad de turnos de participación según género y cohorte

		Género				Total	
		Mujer		Hombre			
		Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
	Cohorte 1	126	18,7	188	22,7	314	20,9
	Cohorte 2	170	25,3	340	41,0	510	33,9
	Cohorte 3	377	56,0	302	36,4	679	45,2
Total		673	100,0	830	100,0	1503	100,0

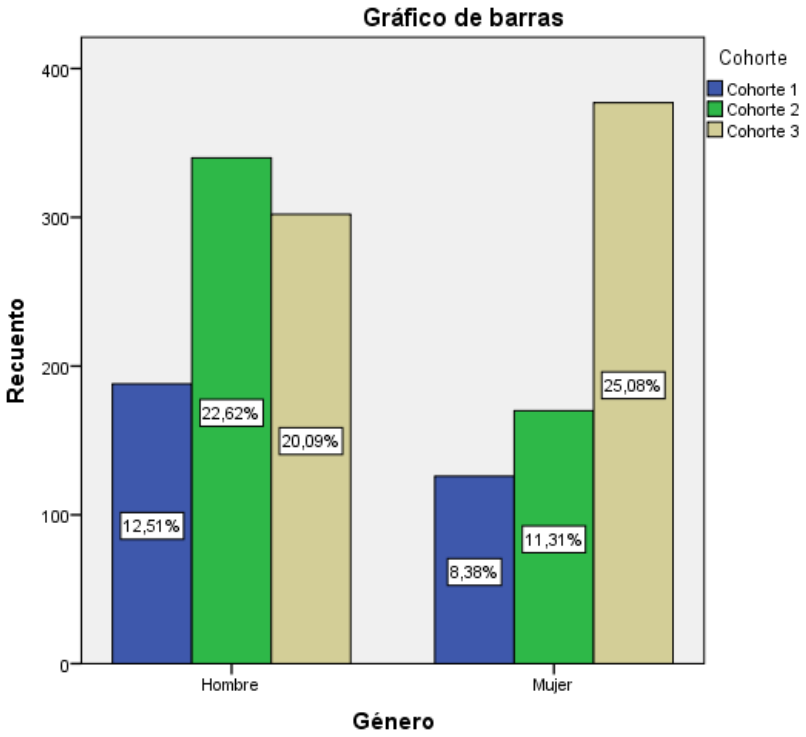
En primer lugar, como puede observarse en la tabla 3 las intervenciones de los participantes se incrementan a lo largo de las cohortes. La tercera cohorte más que duplica a la primera.

Se advierte comparativamente que mientras los hombres presentaron una participación que aumentó en la segunda respecto de la primera cohorte y luego disminuye en la tercera respecto de la segunda, en las mujeres se observa un incremento de la segunda respecto de la

primera, pero en la tercera cohorte duplican la cantidad de participaciones respecto de la primera.

Si se comparan las intervenciones según género y cohorte se observa un predominio de la participación de los hombres en la primera y segunda cohorte, pero no en la tercera, tal como se ilustra en el siguiente gráfico de barras.

Gráfico 8: Representación diferenciada por cohortes y género

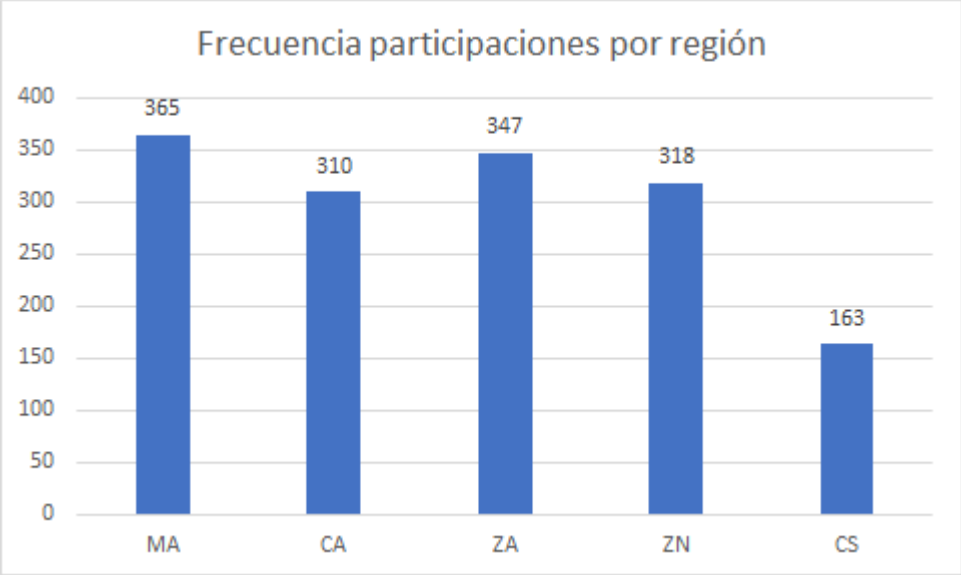


5.3.3. La relación entre la participación cuantitativa de los estudiantes y su región de origen

En el gráfico que se presenta a continuación, se muestra la frecuencia relativa de los turnos de participación según la región de origen.

Los datos ponen de manifiesto una cierta relación entre la cantidad de turnos de intervención y el número de participantes por región de la cual son originarios.

*Gráfico 9:*La frecuencia de turnos de participación según la región



Como se observa en el gráfico hay un predominio entre las regiones mesoamérica y amazónica, dada una mayor frecuencia (350 intervenciones). En segundo lugar, se ubican las regiones centroamérica y andina. Las 4 regiones muestran fuerte predominancia, frente a la región del conosur. Cabe señalar que el número de turnos de intervención en estas 4 regiones es equilibrado en tanto que las diferencias no son importantes. Pero respecto de la 5ª región, la diferencia sí es notoria, ello es congruente con el número de participantes, que resulta menor

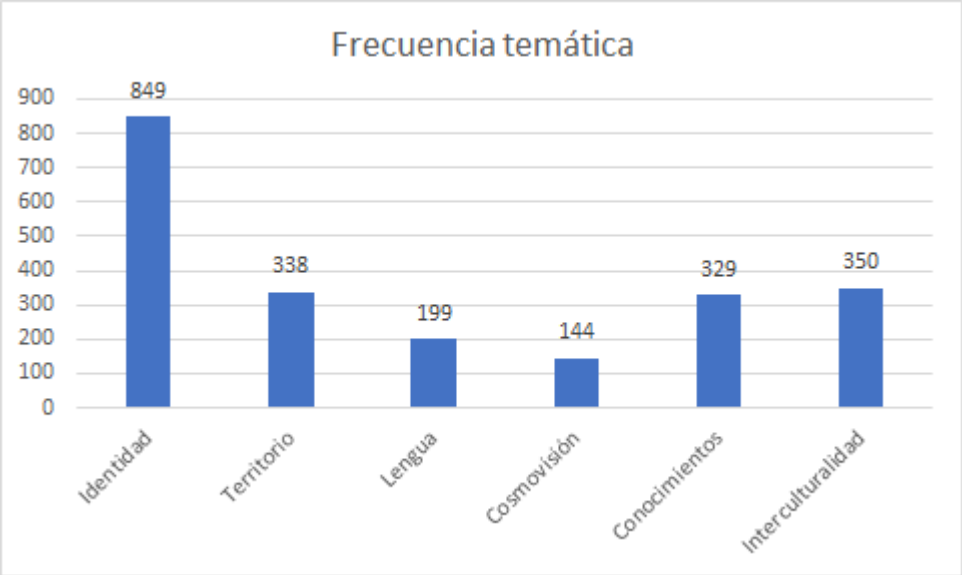
al de las otras regiones. La prueba de ji cuadrado (p<0,000) mostró que existe relación entre variables.

5.3.4. Contenidos étnico-culturales en el discurso de los estudiantes

¿En qué contenidos étnico culturales se focalizan los participantes en el curso? ¿Se observa una mayor participación en torno a alguno o algunos de los contenidos que en torno a otros? ¿Las mujeres se centran en los mismos contenidos que los varones? ¿Es posible identificar diferencias por género? ¿Se observan diferencias según las regiones? El análisis realizado en este apartado ha permitido dar respuesta a estos interrogantes.

En primer lugar, el análisis se ha orientado a identificar la frecuencia de los distintos contenidos étnico-culturales. En el gráfico de barras que se presentan a continuación se incluye esta información.

Gráfico 10: Frecuencia de los contenidos étnico-culturales



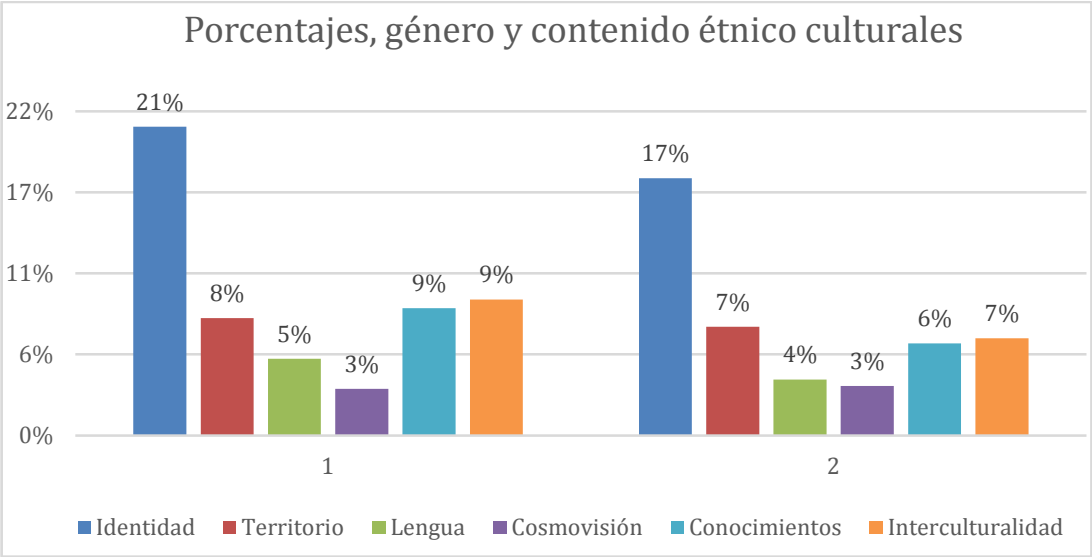
Como se desprende del gráfico se observan diferencias importantes en la frecuencia con la que los participantes introducen en sus discursos reivindicatorios en el foro los distintos contenidos de carácter étnico- cultural con especial énfasis en Identidad, respecto de los otros contenidos que acusan menor diferenciación.

Como puede notarse, identidad más que duplica la frecuencia de territorio Conocimientos e Interculturalidad, y mucho aún en relación al resto.

5.3.5. Relación entre contenidos étnico-culturales en el discurso y el género de los estudiantes

Por otra parte, el análisis consideró si existía una relación entre el género y la frecuencia con que las intervenciones de los participantes se focalizaban en los distintos contenidos étnico culturales.

Gráfico 11: Relación entre género y contenidos étnico-culturales



1= Hombre2= Mujer

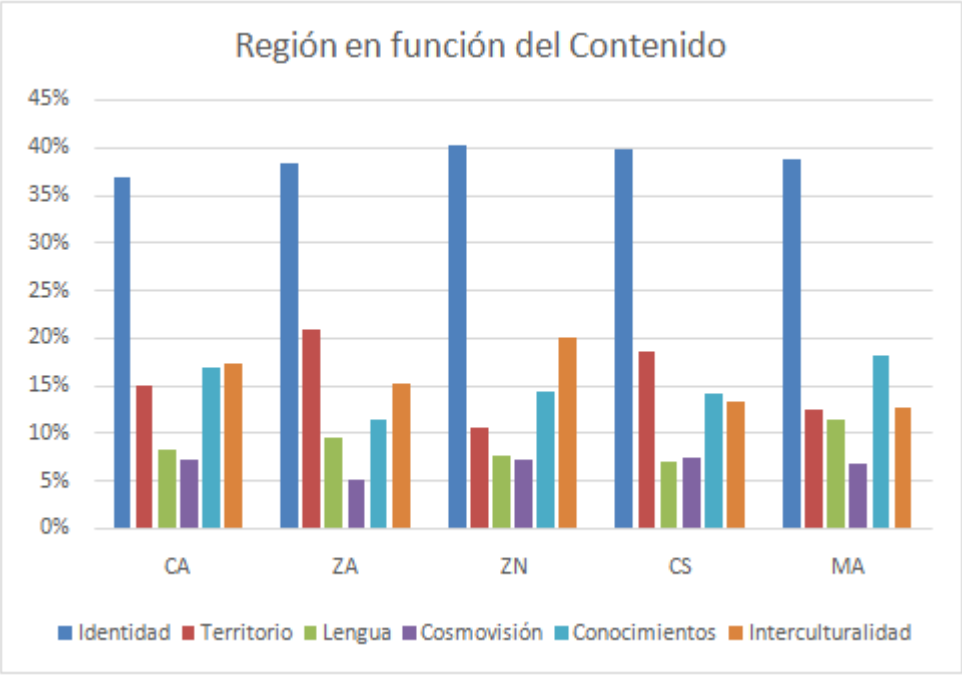
Puede apreciarse similitud de comportamiento en tanto que hombres y mujeres, privilegian en similar medida los distintos tipos de contenidos.

Con el propósito de estudiar la asociación entre las variables contenidos étnico-culturales y género se aplicó la prueba estadística ji cuadrado. La prueba puso de manifiesto que no hay asociación entre las variables (*p=0,211)*

5.3.6. Relación entre los contenidos étnico-culturales y la región de origen de los estudiantes

El gráfico 12 presenta para cada una de las 5 regiones el porcentaje de las intervenciones reivindicatorias acerca de cada uno de los contenidos de discurso de carácter étnico cultural

Gráfico 12: Distribución porcentual por región y contenido étnico-culturaldel discurso



La lectura de este gráfico pone de manifiesto una predominancia del contenido identidad en todas las regiones. En segundo lugar, se observa diferencia entre las regiones. Mientras que en la región Andina (ZA) y en el Cono Sur (CS) se observa una predominancia del contenido cosmovisón, en la región amazónica (ZA) predomina el territorio, en la región de Centroamerica (CA) el territorio, con la interculturalidad y los conocimientos, y en Mesoamerica (MA) y el Cono Sur (CS) en segundo lugar se identifican los conocimientos. La lengua si bien se tematiza en todas las regiones, su relevancia cuantitativa es menor.

Con el propósito de estudiar la asociación entre la variable de contenidos étnico-culturales y la variable región de origen del estudiante se aplicó la prueba estadística ji-cuadrado a Mesoamérica, Centroamérica, Amazónica y Andina.

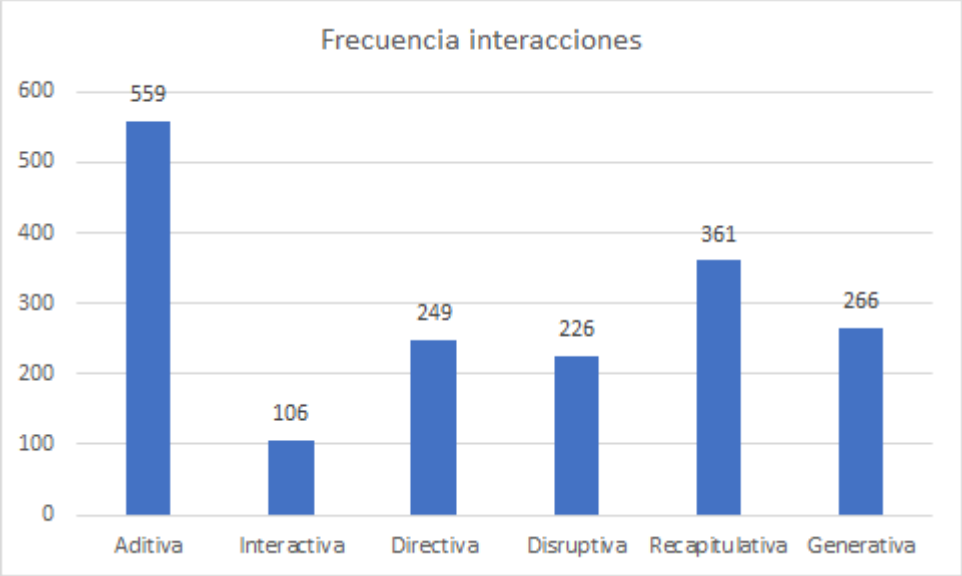
Para el análisis de análisis asociación tratándose de una muestra incidental, nos centramos en aquellas que reúnen mayor cantidad de datos y que podrían poner de manifiesto una asociación. Es por ello que para este análisis no hemos incluido a la región Cono Sur. Asimismo, entre las categorías contenido de discurso no consideramos ni al contenido referido a la Cosmovisión y ni al referido al Conocimiento. También hemos decidido no hacer distinción entre géneros considerando a todos los participantes por igual. Así, consideramos a ambos sexos juntos porque no hay demasiada diferencia en cantidad de emisiones en el foro virtual, entre ambos. Como vimos, la diferenciación porcentual es muy poca. Bajo tales consideraciones, la prueba ji-cuadrado ($p<0,0001$) arrojó que existe una asociación entre variables.

5.3.7. Estrategias de interacción en la co-construcción del discurso en los foros

¿Cómo se despliegan en la interacción en el foro virtual los contenidos-étnico culturales analizados previamente? ¿Cómo construyen conjuntamente los estudiantes un discurso sobre estos contenidos? ¿Qué estrategias de interacción emplean para ello? En este apartado se identifican estas estrategias de interacción y se analiza su frecuencia relativa. Posteriormente se analiza su relación con las variables socio-demográficas de género y región de origen del estudiante.

En el gráfico 13 que se presenta a continuación se muestran las categorías identificadas y la frecuencia relativa de cada una de ellas.

Gráfico 13: Frecuencias de tipos de interacciones



Los resultados que se presentan en el gráfico muestran en términos generales, que los estudiantes para participar de la co-construcción del discurso en el foro principalmente agregan información, esto es, emplean una estrategia de tipo aditivo. En segundo lugar,

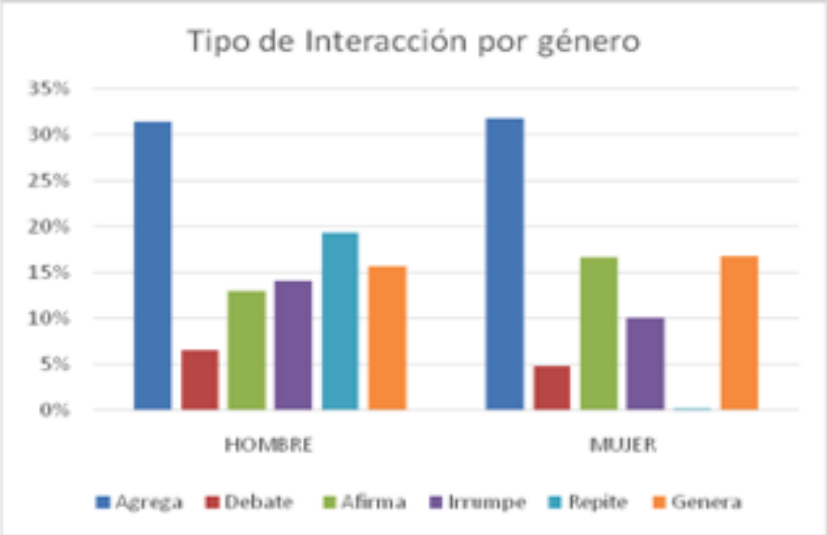
reiteran información ya presentada, por ellos mismos o por otros participantes (estrategia recapitulativa) o inician un intercambio centrado en un nuevo contenido (estrategia generativa).

En menor medida recurren a directivas y por último a estrategias disruptivas, que son aquellas que interrumpen un diálogo o cambian abruptamente un tema en el foro. Finalmente, las interactivas significan las que debaten, discuten y dan un giro distinto a un tema en desarrollo.

5.3.8. Relación entre las estrategias de interacción en la co-construcción del discurso virtual y el género de los estudiantes

Uno de los aspectos a los que resulta interesante atender es si mujeres y varones difieren en cuánto recurren a las estrategias de interacción identificadas para contribuir a la construcción del discurso reivindicatorio en el foro virtual. En el gráfico 14 que se incluye a continuación se presenta separadamente para ambos géneros el porcentaje de cada una de estas estrategias.

Gráfico14: Distribución porcentual de tipo de interacción y género



Como se desprende del gráfico, el tipo de interacción más evidente es el Aditivo, siendo que mujeres y varones muestran proclividad hacia estas estrategias de interacción que implican agregar información al discurso virtual. En cuando a diferencias de comportamiento de las interacciones, el 20% de las interacciones, entre los varones, tiende a la reiteración lo que no ocurre con las mujeres. Al contrario, las estrategias de afirmación y de generación se encuentran similares, cercanos al 15% tanto en varones como en mujeres.

El tipo de interacción disruptiva también muestra mayor tendencia entre los varones lo que podría implicar que el debate en menor entre las mujeres.

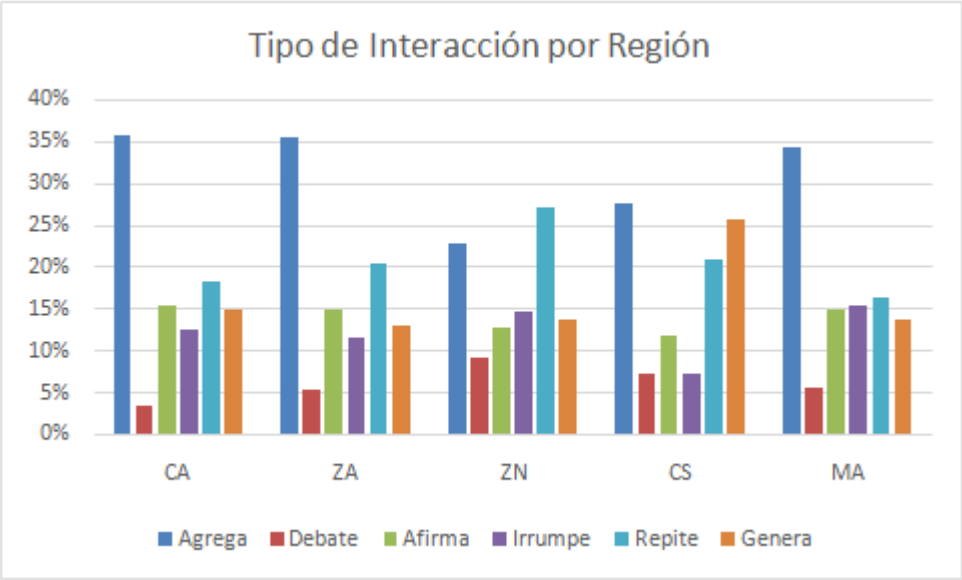
Con el propósito de estudiar la asociación entre las variables estrategias de interacción y género se aplicó la prueba estadística ji cuadrado ($p<0,05$) dando por resultado que existe asociación entre ellas.

5.3.9. Relación entre las estrategias de interacción en la co-construcción del discurso virtual y la región de origen de los estudiantes

Es posible pensar que la región de origen del estudiante, en tanto conlleva también diferencias de índole cultural puede también traer aparejada una relación entre esta variable socio-demográfica y las estrategias de interacción que los estudiantes ponen en juego para co-construir un discurso reivindicatorio. En este apartado se estudia precisamente esta relación.

En el gráfico 15, que se incluye a continuación, se presenta para cada región el porcentaje de cada uno de los tipos de estrategias identificadas.

Gráfico 15: Distribución porcentual de las estrategias de interacción según la región



Pueden apreciarse en el gráfico ciertas variaciones en las estrategias de interacción en función de la región de origen de los estudiantes. La estrategia que consiste en agregar información es la predominante en todas las regiones salvo en la ZN (Región Amazonía), en donde predomina levemente la categoría de repetición. Salvo en la región Cono Sur en la que

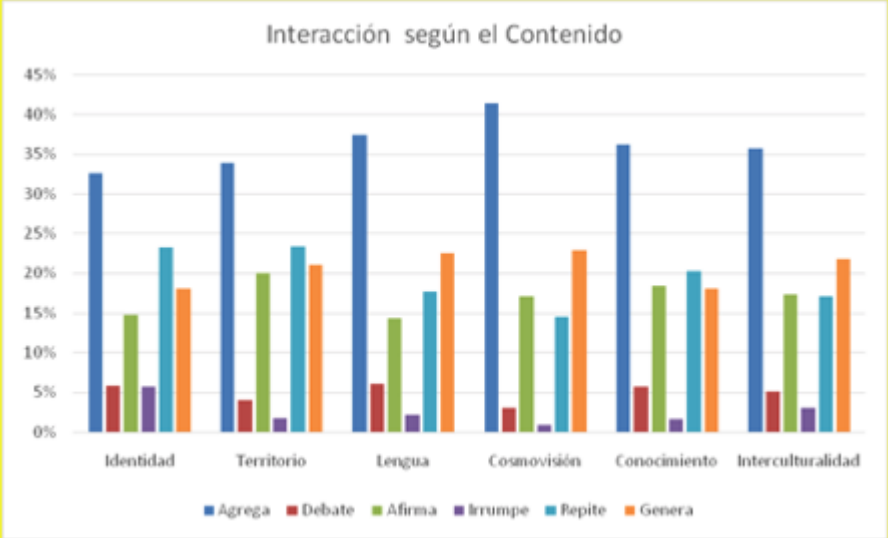
en segundo término se observa la categoría Generar, este lugar está ocupado por la repetición. La categoría Debate no ocupa un lugar destacado en las estrategias de los estudiantes de ninguna de las regiones.

Con el propósito de estudiar la asociación entre las variable estrategias de interacción de los estudiantes en el foro virtual y la variable región de origen del estudiante se aplicó la prueba estadística ji cuadrado ($p<0,0001$), estableciendo que las variables están asociadas.

5.3.10. Relación entre los contenidos étnico-culturales y las estrategias de interacción en la co-construcción del discurso en los foros

En los gráficos que se presentan a continuación se muestra para cada tipo de contenido étnico cultural la proporción de las estrategias de interacción que emplean los estudiantes.

Gráfico 16: Distribución porcentual de tipo de interacción y contenidos étnico-culturales



Grosso modo se identifica un patrón similar de estrategias de interacción para cada uno de los tipos de contenidos étnico-culturales. En todos los casos el mayor porcentaje

consiste en estrategias de tipo aditivo; en segundo lugar estrategias recapitulativas o generativas; en tercer término estrategias de tipo directivo y por último estrategias interactivas o disruptivas.

La prueba de ji cuadrado ($p<0,0001$) permitió verificar que existe asociación entre variables.

Capítulo 6. Discusión

Esta investigación se situó en el curso de Especialización en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Indígena Intercultural, desarrollado por el PROEIB Andes de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia.

El desarrollo del curso fue virtual, destacándose entre sus herramientas, el foro virtual como medio privilegiado donde los participantes interactúan en relación a temas centrales de interés de los Derechos Indígenas. El corpus de datos está conformado por las interacciones que tuvieron lugar en el foro durante los módulos referidos a Demandas Indígenas, Educación y Conocimientos, asociados a las culturas indígenas de América Latina.

Cabe mencionar, asimismo, que el curso fue desarrollado en concordancia con las políticas educativas latinoamericanas instaladas en varios países bajo la etiqueta de Reformas Educativas, sobre todo, desplegadas en la década de los 90. Tales políticas tienen o tuvieron como temas centrales, las lenguas, las cosmovisiones, los derechos territoriales y la incorporación de conocimientos indígenas, en los programas educativos.

Como se señaló en los antecedentes de esta tesis las reformas educativas de los 90 ponen énfasis en políticas estatales, a partir del modelo intercultural y bilingüe. Diversas Universidades de América Latina han llevado a cabo experiencias con programas de formación en los que se atiende especialmente a la diversidad cultural de los países, respondiendo a lo estipulado por la UNESCO (1979, 1990, 2001). En algunos casos, incluso, se crearon universidades indígenas en las que, según Wind (2011), se incluyen temas como cosmovisión y conocimientos indígenas en sus ofertas curriculares, siendo de orden más axiológico que epistemológico.

La presente investigación se ha basado también en, las experiencias de educación mediadas por ordenadores, que de acuerdo a la sistematización realizada por Marcelo (2000), tienen su origen en la educación a distancia siendo luego reforzada y reformulada por la internet. Desde la perspectiva de las experiencias educativas mediadas por ordenadores y la inclusión de elementos étnico-culturales en los programas, se destacan los estudios realizados por Leung (2007) y Nakamura (2002).

Entre los estudios que ponen énfasis en lo indígena en programas educativos mediados por la internet, se han desarrollado en las investigaciones antecedentes, las de Smillie (2005), Taylor (2011), Harris y Harris (2011), López, Sánchez y Solano (2014), Kawalilak (2012) o de Tondeur (2010) y Bozalek & Matthews (2009) que enfocan la diferencia de género relacionada a las TIC en educación y la situación económica como variables de diferenciación social.

Aquellos estudios que se consideran antecedentes inmediatos de esta tesis, a pesar de que no se focalizan en comunidades indígenas, son aquellos que se centran en el análisis de la interacción asincrónica mediada por ordenadores, en especial los que enfatizan, en particular, el foro virtual como medio de interacción; al respecto se destacan los estudios de Perera (2006), Casanova (2008), Marcelo y Perera (2007), Ben (2014) y Constantino (2005). Como se señaló, estos estudios no analizan los componentes étnico culturales, sino más bien consideran las estrategias interactivas tecnológicas en el desarrollo de programas de educación. Los participantes eran de poblaciones de perfil académico universitario, de tipo urbano y con bases culturales cercanas a la academia (como un *modus vivendi*).

Por su parte, nuestra población representa culturas indígenas. Los participantes, cuyas interacciones se analizan en esta investigación poseen un modo de vida más cercano a la ruralidad y sus experiencias de tránsito en instituciones académicas, como este caso, son muy esporádicas, y quizás únicas en ocasión de este curso. La cuestión étnica se halla sumamente presente por la cultura indígena y sobresale un compromiso tal que se identifica con la causa de los derechos indígenas. De ahí que sea posible sostener que son portadores del discurso que los distingue de otro tipo de población. Se trata, en síntesis, de sujetos líderes de sus comunidades indígenas, no de tradición académica ni urbana.

Un resultado de lo dicho es que su discurso comporta sentido de cohesión ideológico político antes que de tipo epistemológico.

En el marco de esas investigaciones previas, el presente estudio recoge las interacciones de 75 participantes de tres cohortes del curso, sumando más de 1500 interacciones virtuales, todas con contenido étnico cultural debido a la identidad indígena de los estudiantes. De este modo, el corpus conformado, así como los resultados de su análisis representan una contribución a la sistematización de una particular experiencia de educación superior con enfoque intercultural. Dan cuenta de las concepciones que los líderes indígenas participantes tienen sobre el mundo y lo indígena al reivindicar su condición étnica. Contribuyen también a mostrar las interacciones a través de las cuales plasman estas concepciones en el foro virtual.

Asimismo, los resultados de este estudio de tesis permiten establecer algunas diferencias en los contenidos étnico-culturales y las estrategias de interacción de los participantes en función de variables sociodemográficas como género y región.

La metodología con la que se aborda la investigación combina los enfoques cuantitativo y cualitativo considerándose, de esta manera, un estudio mixto (Creswell, 2007). Tiene en cuenta, por una parte, los distintos tipos de interacciones, recuperando el sistema de categorías propuesto por Constantino (2005). Por otra parte, toma en cuenta las categorías de los contenidos étnico culturales mayormente abordadas por el discurso reivindicatorio indígena, en los foros virtuales. De las primeras se enfatizan seis tipos de interacciones y de las segundas, también seis categorías de contenidos étnico culturales.

Los resultados de esta investigación de tesis constituyen, por tanto, un aporte al conocimiento acerca de los significados que los líderes indígenas atribuyen a contenidos culturales específicos, tales como la identidad, el territorio, el conocimiento, la lengua, etc. En tanto esta investigación empleó como datos las intervenciones de los líderes en el foro virtual de un curso de Especialización en Educación Intercultural Bilingüe mediado por ordenadores, los resultados obtenidos echan luz sobre la construcción del discurso en el foro virtual a través de determinadas estrategias de interacción.

La combinación metodológica empleada que permitió triangular los procedimientos cualitativos con otros de índole cuantitativa, puso a prueba la hipótesis sobre la relación entre los contenidos culturales a los que se referían los participantes y las estrategias de interacción que empleaban para hacerlo, así como también con variables de base tales como género y región de origen del participante.

Los contenidos *é*tnico culturales en el foro virtual

El análisis cualitativo realizado en la investigación permitió identificar un sistema de categorías que dan cuenta de los significados que los participantes atribuyen a los contenidos étnico-culturales.

En relación con los contenidos étnico-culturales, el análisis realizado puso de manifiesto que la identidad está constituida por elementos simbólicos que están relacionados con demandas concretas, tales como derechos a las lenguas en programas educativos, o también territorio como legitimación de control y autonomía espacio-ecológica. Lo mismo puede interpretarse en relación a las categorías de cosmovisión y conocimientos puesto que son elementos simbólicos que permiten la construcción de un discurso uniformador y de cohesión. La identidad se vincula a la forma en que se interrelacionan los artefactos culturales en los límites que se establecen entre las culturas indígenas y las no indígenas (Barth 1976). Pero además, dado que los participantes buscan construir un discurso que los articule en un sujeto colectivo homogéneo recurren a las otras categorías de contenidos étnico-culturales identificadas en la presente investigación.

De similar modo, cuando los participantes del foro virtual aluden y dan cuenta de los conocimientos indígenas, lo hacen principalmente refiriéndose a su carácter simbólico en tanto los presentan inherentemente ligados a su condición indígena y articulados a la cosmovisión (por ejemplo Quidel 2006, Villegas 2014, y otros). Una característica distintiva de las participaciones está dada por la prolongación con la que se articulan las interacciones con la intencionalidad manifiesta (Van Dijk 2000, Wodak 2003) de oponerse constantemente a lo no-indígena.

En efecto, las propiedades de las categorías identificadas en el proceso de codificación abierta y axial, y en la codificación selectiva configuran un conjunto sinérgico que da lugar a una síntesis articulada de antagonismo y mesianismo como expresión de una identidad basada en la idea de una comunidad indígena.

Lo indígena en el discurso, se consolida por medio de una identidad imaginada que, en la gran mayoría de los participantes en el foro, otorga un carácter homogéneo a lo indígena, subsumiendo las diferencias entre pueblos y agrupaciones, bajo una sola etiqueta en América Latina. De ello, la "cuestión indígena" cobra sentido específico, por ejemplo, para legitimar políticas estatales relativas a los derechos, o también, una identificación colectiva opuesta a lo no-indígena. Tenemos, entonces, por una parte que la identidad se basa en la idea de una sola comunidad homogénea, aunada por un pasado colonizado y un presente subordinado.

Como el conjunto indígena, bajo la perspectiva homogénea, no puede existir en un vacío social, establece una suerte de relación dialéctica con el conjunto, también homogeneizado, de lo que se considera no indígena. Esta relación, de cierta manera obligada, se caracteriza por su situación polarizante, es decir, antagónica. No busca resolver diferencias sino, al contrario, reforzar las reivindicaciones que sostienen lo indígena y resalta situaciones que destacan sobre manera la condición subordinada que afirma, vive.

El antagonismo, desde la condición discursiva polarizante frente a lo no-indígena, y la idea de una homogeneidad comunitaria, se manifiestan en una conducta colectiva. Esta conducta constituye la caracterización del sujeto indígena. Un sujeto etiquetado, por sí mismo, como *indígena* con base en elementos culturalistas o étnicos, pero también, a la vez, como *oponente* por definición, a lo no indígena.

Este sujeto, por medio de las categorías axiales destacadas, que se subsumen en las categorías selectivas de comunidad como vínculo identitario, antagonismo con los otros y mesianismo, proyecta en el discurso una posición auto-atribuida. Por ejemplo, sus conocimientos, antagónicos a los conocimientos "científicos" y occidentales, son lo que conservan una relación armónica con la naturaleza y por ello, la preservan y la contienen en su carácter holístico. La cosmovisión forma parte de un conjunto de normas naturales que se caracteriza por la coexistencia entre el mundo material y el no material. Ello marca una diferencia con la manera como el no indígena "mira" el mismo mundo.

Tanto el territorio como la lengua constituyen las vías por las que se mantiene la relación con el medio, el cosmos, la naturaleza. Son el reservorio o depositario de los conocimientos indígenas. Así, este conjunto sintetiza lo que en el discurso puede denominarse como una condición mesiánica del sujeto indígena. Condición que lo sitúa como el agente que, en última instancia, resguarda el futuro de la humanidad, su salvación ante las situaciones opuestas propias de los no-indígenas.

La condición mesiánica del indígena, en el discurso, implica un juego entre lo bueno y lo malo, lo constructivo y lo destructivo. Lo verdadero y lo falso. De hecho, se asienta en el auto-convencimiento de ser el futuro de la humanidad. Tales argumentos se pueden identificar en el desglose de las principales categorías identificadas, en lo que sigue.

Un elemento característico que resalta a primera vista es el hecho discutido a lo largo de los resultados, referido a *cómo* se transmite el conocimiento, más que el *qué es* el conocimiento.

El conocimiento es el resultado de las percepciones que constituyen las experiencias de vida de los indígenas. Y esta particularidad es considerada como algo representativo de este grupo en contraposición con lo considerado no-indígena.

Esta percepción es resultado, a su vez, de la "sensibilidad" de la mente por percibir las cosas, lo cual, para algunos autores (Daros 2001) no es conocimiento sino sólo una forma de información, siendo, por el contrario, el conocimiento, la capacidad de explicar y con ello, definir, sobre la información dada. Se debe tener en cuenta, además, que dichas percepciones se basan en aspectos considerados naturales de las cosas, tales como el color, la extensión, el movimiento de los objetos y fenómenos (Berkeley 1992). La mente percibe tales aspectos, los almacena y guarda la información. Ellos se convierten en conocimiento cuando se buscan explicar fenómenos a través de regularidades y leyes.

El conocimiento también implica "conciencia social" (Daros 2001). En tanto conciencia social, este conocimiento indígena es formulado simbólicamente como algo compartido por igual por el mundo indígena y no así con lo no-indígena. Implica además compromiso con el propio grupo social.

Cabe añadir a esta manera de concebir el conocimiento indígena, la lengua como vehículo de transmisión y cristalización de conocimientos y, por tanto, como símbolo de *ese* conocimiento cultural. A resultas de ello, tal conocimiento sería sólo posible de ser transmitido en "esa" lengua y no en otra.

Desde el discurso indígena, lo legitimado por éste sobre el conocimiento estaría en el orden de lo que se conoce como "conocimiento significativo" si consideramos con Bruner

(citado por Daros 2001), que éste posee sentido social y resulta culturalmente adecuado, es decir, contextualizado y estructurado tanto social como culturalmente (valga la redundancia), por un grupo, o sea, integrado a “su” realidad y fines (Vigotsky 1986).

En tanto el conocimiento indígena se introduce de modo contestatario a un conocimiento hegemónico, científico, es parte de los argumentos ideológicos que sitúan a los participantes en oposición al mundo no indígena. Por esta oposición los participantes usan indistintamente los términos “conocimiento” y “saber” como símbolo de identificación y de reivindicación, sin atribuirles un significado distinto. En tanto símbolo se antepone al conocimiento científico considerado no-indígena, anteposición que implica una forma de poder contra otro poder (Kenway 1994). De aquí su función reivindicativa y discursiva. O sea, el conocimiento o saber indígena legitimado culturalmente contra el poder que implica el conocimiento no-indígena.

Desde la última perspectiva, entonces, el conocimiento indígena es sustentado como discurso e ideología (Van Dijk 1999), como representación e interpretación de determinadas “realidades” culturalmente situadas. En todo caso, el conocimiento (así, en general) es proclive de ser enunciado y con ello propicia procesos discursivos sociales y culturales. Procesos discursivos que forman parte de estructuras de pensamiento (Pozo 2000). En cuanto a la función discursiva del conocimiento indígena, varios autores han destacado su carácter significativo, estructurante y como parte de una acción social en interacción con otros discursos (Van Dijk 2000 y 2003, Stubbs 1987, Maingueneau 1999, Guespin 1971). Este discurso establece identificación de sus actores, o mejor dicho, los actores expresan su identidad cultural por medio del discurso en tanto acto lingüístico e intencional (Wodak 2003).

No resulta demás mencionar que la distinción del conocimiento indígena como conocimiento tácito o vivencial (por ejemplo a partir de Carretero 1993 y también García 2000), implica “saber”, y en tal sentido significa “haber tenido la experiencia” (Beillerot 1998) .Depende, en este sentido de la práctica en tanto “conjunto coordinado de acciones” (Villoro 1996). Bajo tal premisa, se asume que una característica de este saber es la apelación al pasado. Se trata de un pasado remoto prácticamente no identificable, “se sabe desde las brumas del pasado”.

La asociación entre la experiencia y el conocimiento o saber, desde la perspectiva indígena está en la práctica (Beillerot 1998), se conoce lo que se aplica para resolver problemas de la vida cotidiana; configura un inventario de las experiencias de vida.

Como lo manifiestan los participantes a través de sus intervenciones en el foro virtual, tales experiencias de vida, consideradas como conocimientos, se ponen en funcionamiento de acuerdo a reglas sociales y culturales. Así, su concreción se halla regulada por el contexto social (Villoro 1996) y se produce de manera empírica. Esta producción tiene campos determinados por el tipo de práctica y la cosmovisión cultural: a) la salud, medicina, hechicería, etc., b) agricultura, cacería, pesca y recolección y c) la astronomía y astrología (Austin 1995, Estrella 1995, Villegas 2014, Quidel 2006, Sepúlveda 2006, Sánchez 2005), y provienen de un pasado remoto, por lo que es considerado un conocimiento ancestral.

En un intento por recuperar las características destacadas por los participantes sobre el conocimiento y contrastarlas con la síntesis teórica del anterior acápite, podemos destacar lo siguiente, a continuación.

En concordancia con lo que se define como “conocimiento tácito” o experiencial, la caracterización que hacen los participantes a este conocimiento implica, por ejemplo, contextualidad. El conocimiento ocurre en estrecha relación con la experiencia de vida, de existencia en un medio y en función a necesidades de los sujetos. De ahí que se encuentre estrechamente vinculado a la “vida práctica” y responde a las problemáticas inmediatas que interpelan a las personas indígenas. En relación con ello, cabe señalar también la vinculación con la tierra, considerando que este habitante indígena es agrícola. En efecto, vive de lo que produce el medio, sea en su forma silvestre (cacería, pesca, etc.) o en la crianza de productos (la huerta, etc.). Así, el conocimiento indígena responde a las necesidades básicas, según lo que dicen los participantes.

Por otra parte, el conocimiento indígena está sustentado por principios éticos, sobre todo, traducidos en valores respecto del medio y la naturaleza. Por ejemplo, tal como mencionan los participantes en el foro, se pide permiso a los “dueños” de las cosas para cortar un árbol, ingresar a un terreno, etc. Y en el discurso, nada que implique daño o explotación de un recurso, se relaciona con esta forma de conocimiento. Los conocimientos pueden de este modo ser tanto objetivos como subjetivos. En tanto los primeros son de orden práctico y físico y los segundos pertenecen a las creencias compartidas, por ejemplo, sobre los “dueños” naturales de los bosques, el agua, etc.

Con el deseo de establecer otra distinción respecto del conocimiento científico u “occidental”, en el foro, los participantes afirman que los conocimientos indígenas son holísticos, es decir, se identifica siempre una conexión entre el mundo práctico y el mundo ideal, entre las distintas prácticas y todos los aspectos complejos que forman parte de la vida indígena. Esto se entiende en la medida en que se asume que los conocimientos científicos o

no-indígenas fraccionan el mundo como producto de su aproximación a los objetos que estudia, por ejemplo, en disciplinas o en órdenes distintivos y clasificatorios. En las palabras de los participantes el conocimiento indígena del ser humano no puede estar o ser considerado aparte del medio en que vive; en cambio, para el conocimiento no-indígena, el ser humano puede ser analizado independientemente del medio.

Respecto de la modalidad con lo que se despliega el conocimiento indígena, y también en sentido distintivo del conocimiento no-indígena, se establece que la propiedad es colectiva, el conocimiento indígena beneficia a todos por igual y es compartido de igual manera. Por lo que, en contraste, el conocimiento no-indígena, que sí resulta ser individual, implica usurpación de los conocimientos indígenas. En relación con ello, los participantes en el foro sitúan lo indígena en desventaja frente al mundo globalizado. El indígena es presentado como una víctima de quienes detentan el conocimiento no-indígena. Pero, al mismo tiempo, implica una acusación que los participantes ponen de manifiesto en el foro, brindando ejemplos no muy concretos sobre tal usurpación.

Por el contrario, dado el carácter respetuoso y armónico de la relación de los indígenas con el medio en que viven, el conocimiento indígena es presentado como armónico con la naturaleza. La resguarda, la protege, afirma el discurso de los participantes. Esta es una característica que forma parte de la existencia misma de lo indígena puesto que este conocimiento es milenario, surge en el pasado y se supone de una antigüedad que no requiere ubicación temporal.

Finalmente, en cuanto a su transmisibilidad, se señala en el foro que tendría lugar a través de una supuesta tradición oral. Sin embargo, ello no toma en cuenta las posibilidades

de registro que pudieron hacer posible, por ejemplo, la elaboración de calendarios u otras maneras de registro contable, etc. Se da por sentado que el indígena es oral y, con ello, los conocimientos no tendrían más vehículo que la oralidad.

En síntesis, para los participantes en el foro el conocimiento indígena es resultado de una práctica de vida con el medio. No existe una distinción clara y explícita entre conocimiento y saber, excepto en los enunciados. En esta perspectiva se conjuga un maniqueísmo entre lo moderno como "malo" y lo indígena como lo "bueno", especialmente con relación al desarrollo científico y a la industrialización.

Los conocimientos indígenas son siempre colectivos, es decir, según el discurso benefician a todos por igual en ese sentido aglutinante, como se mencionó. Al contrario, los conocimientos no-indígenas son individualistas y benefician sólo a algunas personas (casi como sinónimo de enriquecimiento). En tal caso, se trata de usurpación de elementos del mundo indígena para beneficio de pocos en el mundo occidental.

Por otra parte, la transmisión de tales conocimientos considerados "eternos", sin cambios, pasan de generación en generación. Cosa que contrasta con lo no-indígena que, en este caso, sí cambia y muta. A tal transmisión de los conocimientos indígenas es que deben su carácter "eterno" y perenne, a que se basan en un naturalismo, base de la condición indígena oral.

Respecto de la interculturalidad, la teoría presentada en el encuadre de la tesis se basa en el reconocimiento de una diversidad étnico-cultural co-existente en toda sociedad. Dicho reconocimiento se halla fundado en una comprensión moral o axiológica del "buen vecino".

Se diferencia (o así se intenta) del multiculturalismo. Este último se refiere en mayor medida a relaciones de culturas inmigrantes con las vernáculas, mientras que el término intercultural se aplica a las realidades latinoamericanas en que las culturas son originarias desde un período precolombino, se hallan en constante intercambio histórico con las culturas dominantes llegadas desde Europa.

Desde un punto de vista antropológico se alimenta, a su vez, de las distinciones entre lo indígena y lo no-indígena en una constante interacción signada por la desigualdad, esto es por la hegemonía de una(s) cultura(s) sobre otras. Se asienta en la referencia a un pasado colonial y presente respecto de "occidente". Como parte del discurso actual, se le añade a una visión de la sociedad no-indígena, como contraria.

En términos de las relaciones interculturales caracterizadas por la dominación o la resistencia, Wieviorka (2003) es quien enfatiza la diferencia como parte de ellas y son estas conceptualizaciones las que impregnan la perspectiva indígena en el discurso.

Sartori (2001), señala que una comprensión por demás culturalista orienta hacia una suerte de "tribalismo" de la sociedad. Ello se muestra en una "unión" de lo indígena como un grupo homogéneo contra todo lo considerado no-indígena, constituyendo una "comunidad imaginada" (Anderson 1993), no en términos de una misma lengua, sino de un mismo pasado signado por la dominación europea. Pero este "tribalismo" sustentado por el discurso, no busca la ruptura con el Estado, más bien, se cristaliza por él y ante él. Se trata de una relación ambivalente y controvertida pero, dialéctica en el sentido en que uno se constituye por el otro.

Tenemos que notar que a diferencia de la propuesta anterior, en el discurso estudiado de los participantes, la relación con el Estado es controvertida, desde una "comunalización" que lo resiste pero al mismo tiempo como una adhesión de la que busca (y obtiene) beneficio.

Como lo muestran las intervenciones en los foros la interculturalidad en América Latina no busca la desintegración del Estado, sino su transformación. Así, el indígena busca integrarse en éste de manera que podríamos decir, orgánica. Lo que propone el discurso indígena, en los foros, es uno o varios procesos de mestización proclive a la propuesta de Boccara (2000), en la que la relación de lo indígena con la sociedad moderna y el Estado, es de hibridación desde la pragmática, como una estrategia, en última instancia.

Desde el punto de vista político, lo indígena se constituye en agente de oposición al modelo político que subordina lo étnico en términos de clase. De ahí las reivindicaciones que buscan una inclusión de o por medio de artefactos culturales (lengua, cosmovisión, territorio, etc.) indígenas en varios ámbitos de la vida pública y política (Moya 2009, López 2009 y otros). Es desde esta perspectiva, por ejemplo, que se implica a las reformas educativas en la región latinoamericana ofreciendo en los currículos educativos y en los sistemas, perspectivas indígenas de enseñanza.

La argumentación del anterior párrafo recoge y coincide con los testimonios y el discurso que aparece en los foros estudiados. Las participaciones están orientadas a la legitimación de tales artefactos en tanto derechos que no sólo pueden ser comprendidos en su nivel instrumental (o sea, tierras, programas para lenguas indígenas en la escuela, etc.), sino también en su nivel político en tanto derechos aceptados y aplicados por los Estados y por la sociedad envolvente o nacional.

A esta estrategia política, por sus contenidos y formas estratégicas Tubino (2003) considera como parte de una interculturalidad "funcional" en tanto que sus principios éticos forman parte de una visión más bien, aporética como parte de su crítica, contraria a lo funcional.

Tubino (2003) afirma que tomar tales elementos culturales ha implicado situarlos como inmutables y estáticos en el tiempo. Ello conduce a considerar lo indígena de similar modo, en lugar de tener en cuenta que también es cambiante. Es decir, no reconoce que los artefactos culturales tomados simbólicamente no son estáticos en el tiempo. Se propicia un esencialismo más bien polarizante de la sociedad. Esta advertencia que hace el autor mencionado se refrenda en el discurso de los foros virtuales.

Como sostiene Tubino, ello invisibiliza otras asimetrías sociales y económicas tales como diferencias de género, clase, pobreza, etc. Consideremos, para reforzar este punto de vista, que la etnicidad encerrada en tal perspectiva política, también es cambiante, vale decir que el actor de hoy no es el mismo que el de ayer (Baud 1996), sin embargo, en el discurso de los participantes es el mismo "desde tiempos ancestrales", reducidos a elementos simbólicos.

La interculturalidad propiciada tanto por políticas latinoamericanas estatales, como por las demandas indígenas, ha conducido a los grupos indígenas a buscar un primordialismo radical bajo nociones, por ejemplo, de ancestralidad o como grupos "originarios" particulares decididamente contrarios a lo que se ha dado por denominar sociedades occidentales o no-indígenas. La práctica insiste en propiciar una polarización social tal que en nombre de la interculturalidad se asiste a una separación culturalista de lo indígena versus lo no-indígena.

Además, dicha polarización se da por medio de una reinvención de tradiciones que son producidas "después de haber estado atrapados dentro de la modernidad" (Wieviorka 2003, pág. 143), como reivindicación en busca de una especie de "venganza" por un pasado opresor y explotador traspasado a las generaciones actuales.

La exaltación de la identidad indígena expresada por los líderes indígenas en los foros, acudiendo a argumentos como lo originario y su posicionamiento frente al Estado, a la Iglesia y a otras entidades (empresas) de corte internacional, establece, como característica:

a) autoidentificación como un conglomerado cultural homogéneo, la comunidad imaginada indígena oculta diferenciaciones internas, como por ejemplo, las de género o la pobreza al interior de lo indígena

b) autoidentificación como entidad cultural eterna que considera al indígena "descubierto" en el siglo XVI, igual al del siglo XX, por su perspectiva asincrónica respecto de un pasado colonial y el presente.

c) autoposicionamiento como agente de reivindicaciones que se traducen en derechos sobre territorios, lenguas, educación y otros menos centrales. Sólo en algún caso, de manera retórica, se alude a la confrontación armada, como el caso Chiapas de 1994, lo cual no es regular.

Frente a esta exaltación identitaria, tendiente al "tribalismo", (como se dijo), se configura la paradoja de la auto-concepción indígena como conglomerados no homogéneos, sino heterogéneos subsumidos bajo un mismo marco de referencia. O sea, diversidad de

grupos indígenas (con lenguas distintas, normas distintas, etc.) pero aglomerados bajo lo indígena como “etiqueta genérica”. Así se entiende la idea de crisol cultural.

En el caso específico de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) la lengua funciona, primero como símbolo identitario; segundo, como artefacto de reivindicación indígena frente a la educación (la escuela), como elemento aglomerante de la cultura y la comunidad “propias” de lo indígena.

El discurso indígena comprende al territorio como contenedor de la cultura. Linda con la idea de ruralidad como distinta del territorio urbano. La territorialidad conecta al mundo físico con el sobrenatural.

Como lo expresan los participantes en el foro es el territorio el escenario en el que se inscribe la relación del ser humano con la naturaleza. Y aunque se proclama ser el indígena parte de esta naturaleza, en condiciones similares al resto de los seres vivos que en él habitan, no deja su condición de sujeto consciente como parte de esa relación. Es él, el indígena, quién piensa al territorio, en él y para él. Piensa, asimismo, en la naturaleza, la comprende, la mantiene, la respeta.

Como individuo, el indígena puede concebirse como el que hace usufructo de la tierra. Sin embargo, en el foro prima la representación de “el indígena” como colectivo que entiende, de un modo simbiótico, el territorio. Así el uso que despliega de los bienes territoriales, en el discurso, tiene carácter colectivo puesto que se basa en la cosmovisión. La idea de protección del medio ambiente, es decir, del territorio es de carácter colectivo, comunitario.

La condición de identidad indígena es concomitante al territorio llegando a afirmar, que ambos se implican mutuamente, se comprenden uno en función del otro. El territorio explica al indígena como sujeto colectivo y a su vez, el indígena explica al territorio.

En el territorio se desarrollan la identidad y la lengua, la cosmovisión, los conocimientos. En él se cristaliza esta identidad y se preserva el pasado, el presente y el futuro indígenas. La socialización y la reproducción cultural sólo son posibles, para este sujeto colectivo en el territorio.

La idea de territorialidad junto con la identidad indígena, no propone ni supone soberanía, son ideas "estatalizadas", es decir, se inscriben en los cánones del Estado. Pero apelan a determinadas formas autonómicas culturales basadas en la lengua, la cosmovisión y el territorio. Lo mismo, el conocimiento indígena y territorio, la comunidad territorializada y, en fin, la identidad indígena basada en el territorio.

Como expresan algunos participantes en los foros, a veces la cuestión territorial en tanto demanda como derechos territoriales se resuelve mediante la creación de "nichos indígenas" bajo la lógica estatal, habitualmente nombrados como "territorios indígenas", una suerte de reservas o reducciones modernas.

La territorialidad, por otra parte, se circunscribe a "territorios internos", es decir, dentro de los Estados, por ello, diferentes a la idea de territorios por país, lo cual implica no asumir soberanías como parte de las reivindicaciones.

Desde esta perspectiva de territorios internos que coexisten lado a lado. Se plasma una cierta interculturalidad, digamos, territorial y con ello, cultural y étnica. Como se observan en las interacciones entre los participantes, los límites son el lugar donde se procesan los intercambios y por lo tanto, se "producen" las identidades étnicas como un conglomerado intercultural o multicultural.

Las variaciones en los contenidos *é*tnico culturales y las estrategias de interacci*ó*n en funci*ó*n del g*é*nero y la regi*ó*n de origen de los participantes

El análisis cuantitativo llevado a cabo en la presente investigación permitió poner a prueba la relación entre el género de los estudiantes y su lugar de origen con los contenidos culturales que expresan en los foros y las estrategias de interacción por medio de los cuales lo hacen. Asimismo, permitió analizar la relación entre las estrategias de interacción y los contenidos culturales.

Desde esta perspectiva cuantitativa hemos querido establecer en el análisis la conexión entre lo étnico cultural, las maneras de expresar el conocimiento indígena y las estrategias de que se sirven los participantes para formular discursos en torno a demandas y derechos indígenas. De ello, el énfasis está puesto en variables para cuantificar los turnos de participación en los foros, los contenidos étnico culturales y también las estrategias de interacción considerando, asimismo, el establecimiento de relaciones con las variables de género y de región de origen del participante.

En nuestros datos se observó, en relación con el género, que aún cuando la participación de las mujeres era mayor que la de los varones en la tercera cohorte, si se

contempla a las tres cohortes conjuntamente se observa una predominancia de participación masculina. Estos resultados están en sintonía con las observaciones realizadas en otros estudios con respecto al uso de las TIC en poblaciones indígenas. Por ejemplo, Leung (2007) señala que las TIC todavía se hallan dominadas por varones en tanto que las mujeres se hallan marginadas. Asimismo, Smillie (2005), coincide con estas observaciones en su estudio con comunidades indígenas en zona rural.

Otros estudios no ya en poblaciones indígenas señalan en relación a la incidencia del género, que los varones, participan más que las mujeres. Tondeur (2010), halla que el capital cultural es dominado por varones antes que por mujeres. Se ha identificado también la incidencia en el uso de TIC de otras variables. Por ejemplo, Tondeur menciona la incidencia del nivel de escolarización de los padres y una correlación entre estudiantes que provienen de familias de padres profesionales. Kawalilak (2012) alude a la incidencia de la edad e identifica una brecha intergeneracional en comunidades indígenas, con respecto al uso de las TIC.

Los contenidos étnico culturales del discurso, también difieren en frecuencia relativa. El tema identitario es predominante, le sigue el de Interculturalidad, luego el Territorio, luego Conocimientos, Lengua y Cosmovisión. A partir de estos temas centrales es que se va tejiendo el discurso. Lo que varía es la calidad de argumentación vista y analizada previamente en la parte cualitativa.

Si prestamos atención a la relación porcentual entre género y contenido étnico-cultural encontramos que la identidad es de interés más de los hombres que de las mujeres, el territorio es importante para ambos, así como la lengua y la Cosmovisión. Se observan, sin

embargo, variaciones en Conocimientos; y también en relación con la Interculturalidad. Si bien las diferencias parecen no muy importantes en términos de interés y argumentación sí son representativas porque constituyen los referentes para la elaboración del discurso.

En cuanto a frecuencia de tipos de interacción se tiene que la estrategia Aditiva es con mucho predominante, siendo la secuencia, como sigue: Recapitulativa, Generativa, Directiva, Disruptiva e Interactiva. Tales resultados muestran como tendencia, una orientación hacia la conjunción de ideas y criterios más compartidos y de reforzamiento del discurso puesto que la última estrategia es menos.

Si nos fijamos en la relación entre género y tipo de interacción desde el aspecto porcentual, tenemos que hay diferencias al interior del género femenino. Priman las estrategias aditivas, luego las interactivas, luego las disruptivas, las recapitulativas y las generativas, y finalmente las directivas.

En el caso de los varones se observa una mayor frecuencia de la categoría debate o interactiva, aunque, igualmente, es de una frecuencia relativamente menor a todas las otras categorías.

Cabe señalar que la reducida frecuencia de la estrategia de interacción de debate (Interactiva), es decir, que debate o contradice argumentos parece indicar que la tendencia del discurso es aunar, reforzar, homogeneizar y polarizar las opiniones sobre lo indígena en contraposición delo no-indígena, alimentando dicho discurso desde lo cualitativo, a partir de argumentos de subordinación, explotación, en constante desventaja.

Nuestro estudio privilegia la dimensión cognitiva de las interacciones en los foros en términos de Perera y Marcelo (2007) y Ben (2014). Todas nuestras categorías apuntalan tal dimensión, de las cuales poco más de un tercio corresponde a la dimensión cognitiva categoría Aditiva.

Junto con la categoría Aditiva, la categoría Generativa, son de las más representativas de la dimensión cognitiva. Ambas categorías, a guisa de ejemplo, son las más representativas de la dimensión considerada. En total, poco más del 90% de las interacciones corresponden a la Dimensión Cognitiva.

Desde otra perspectiva, el reporte de Ben (op cit.), destaca la categoría "Integración" como parte de sus análisis y resultados, en tanto sostiene que ello le permite dar cuenta de la construcción de significados y representación del conocimiento. En nuestro caso, esto podría ser equivalente a la categoría o tipo de interacción Recapitulativa en lo que respecta a que los contenidos étnico culturales son reiterados en función a consolidar el discurso y la cohesión.

La Horizontalidad reportada por Ben (2014) en lo que respecta a las relaciones estudiante – estudiante en la construcción de los foros, en nuestra experiencia es inherente al intercambio y construcción del discurso indígena. Los participantes se encuentran en relaciones horizontales en el foro, no sólo en lo que respecta las estrategias de interacción, sino también en cuanto a su identificación con los temas que conforman el discurso del cual, ellos mismos, son parte.

Finalmente, considerando las dimensiones propuestas por Marcelo y Perera (2007), podemos decir que esta experiencia permite identificar la dimensión cognitiva en la

construcción del discurso, en particular por las estrategias Aditiva, Interactiva y Generativa. Asimismo, desde esta perspectiva comparativa, se observa una relación con los resultados de Ben (2014) en la medida en que se halla presente la Dimensión Social (también propuesta por Marcelo y Perera, 2007). En efecto, se pone de manifiesto la cohesión entre los participantes a partir de los enunciados en el foro virtual. En nuestro caso, la Dimensión Didáctica no ha sido analizada.

Por otra parte, algunas de las categorías empleadas por Casanova (2008), se corresponden también con las empleadas en la presente investigación. Así por ejemplo, nuestra categoría (tomada de Constantino 2005), Aditiva o agrega, está relacionada con las que él define como "Aclara/complementa contenido" y con la de "Explica/argumenta". Nuestra categoría Interactiva con "Discrepa", y la Recapitulativa nuestra con las "Refuerza/aprueba" y "Reformulación/síntesis". La nuestra Generativa con las de ella "Estimula/anima" y "Pregunta contenido/opinión"

La participación en los foros virtuales

En consonancia con lo planteado por Marcelo y Perera (2007) encontramos que los estudiantes participan en mayor medida que en modalidades presenciales. Es posible que ello se deba a que en la modalidad e-learning, la condición obligada para seguir el curso consiste en participar activamente en los foros, es decir, la obligatoriedad de escribir algo resulta compulsiva. En los casos presenciales la experiencia nos muestra que los estudiantes se limitan mayormente a escuchar una disertación por parte del profesor.

También podemos decir, que los estudiantes se cohesionan, en su caso, suponemos, por su condición de estudiante. Incluso se observa un tinte gremial en su cohesión; en nuestro

caso, se agrega también la condición étnico cultural frente a otro discurso no-indígena, lo cual adquiere un trasfondo ideológico político de la cohesión, tal como se explicó previamente. Los participantes asumen un rol de liderazgo en el curso al asumir un protagonismo sustentado por su condición étnico-cultural que establece un compromiso con los temas bases del curso, es decir, con los derechos indígenas.

En síntesis, al ponderar los resultados del análisis de esta tesis en función de las investigaciones previas, se pone de manifiesto el aporte que ellos representan. La identificación de contenidos étnico-culturales en las interacciones en los foros y de las estrategias de interacción muestran que los participantes se apropian y usan el foro virtual como un espacio de co-construcción y producción cultural. La metodología mixta empleada en la tesis ha permitido por medio de los procedimientos empleados en el primer momento cualitativo dar cuenta con validez de la complejidad de significados étnico-culturales amalgamados por estrategias de interacción específicas. En el segundo momento cuantitativo, los resultados de la tesis dan cuenta de cómo el género y la región de procedencia del participante se asocian con estos procesos y replican, de este modo, para población indígena y en un medio virtual, el impacto mostrado, en otros estudios, de factores conceptuales y variables socio-demográficas sobre el proceso de co-construcción de conocimientos.

Reflexiones sobre los foros virtuales como estrategias de e-learning y su relevancia para abordar los contenidos indígenas

A modo de cierre, se observa, tal como ha sido señalado por Marcelo y Perera (2007), una mayor horizontalidad en este tipo de cursos y también que no existe linealidad temática siendo que los temas pueden presentarse de manera “saltada” entre foros. Sin embargo, en

nuestro caso, esta horizontalidad es relativa puesto que el facilitador provee los elementos sobre los cuales los participantes están limitados y se da por sentado que hay alguien que guía el proceso, es decir, prevalece la idea de un “profesor” y del “alumno”. El facilitador solo guía aspectos de inicio y apertura del foro y seguimiento de la participación. O sea, sus roles están muy limitados por la condición de aprendizaje cooperativo y colaborativo en que se sustenta el curso.

En lo que respecta a la linealidad temática, ésta se halla presente en el desarrollo del curso porque se trata de una oferta curricular preestablecida. Lo que sí aparece son los asuntos o temas transversales que se articulan a lo largo del curso, de ellos es que distinguimos los contenidos del discurso.

Coincidimos con Constantino (2005), en que el foro se caracteriza por una forma de “oralidad secundaria híbrida” idea recogida de Ong. Como señala Constantino, en este medio “se escribe como se habla” pero, no totalmente puesto que tal escritura se realiza con base en una estructura establecida por la gramática y por las normas de sintaxis obligadas y exigidas implícitamente en el foro, lejos de ser absolutamente espontánea, la escritura está previamente tematizada y presenta enfoques establecidos de antemano que exigen, de cierta manera, un tipo de lenguaje técnico no cotidiano.

Por otra parte, la experiencia de este estudio muestra de manera práctica algunas ventajas propias de la formación mediada por ordenadores. Primero, el bajo costo que implica impartir un curso virtual a distancia en comparación con uno en modalidad presencial. Esto permite cubrir distancias tal que se puede llegar al lugar de vivencia de los participantes sin

ocasionar mayores gastos de traslado y estadía en los lugares de estudio, y también sin causar desarraigo en los participantes de sus lugares de origen.

De este modo se logra reducir en alguna medida la brecha digital existente entre estos grupos sociales habitualmente en desventaja respecto de aquellos que cuentan con servicios de internet y acceso digital de manera permanente. El participar en un curso como éste, implica una conexión, aunque de corto tiempo, pero con las ventajas de constituirse, cada participante, en miembro de una comunidad mayor con similares intereses que compartir. Además, el acceso a medios digitales permite la oportunidad de una "alfabetización digital" que puede ser aprovechada o no, en el futuro, por parte de los participantes.

El foro virtual les permite compartir una red que conforma una comunidad más allá de las fronteras nacionales, implica constituir un medio que es un escenario virtual donde compartir intereses similares bajo reivindicaciones también similares en combinación con otras particulares. Compartir información forma parte de los aprendizajes además de reforzar lazos identitarios.

La experiencia estudiada nos permite ilustrar que programas *e-learning*, establecen un cambio de orientación en procesos educativos. Resulta claro que este tipo de "teleformación incorpora un cambio de paradigma pedagógico, centrado en el aprendizaje más que en la enseñanza" (Marcelo et al. 2000, pág. 38), haciendo parte, en todo caso, de lo que se conoce como sociedad de la información. De ello se desprende también el que es ocasión para que poblaciones rurales indígenas formen parte, aunque sea momentáneamente, de dicha sociedad.

En tanto que el foro recurre a la escritura, se consolida la modalidad escrita de conocimientos locales y experiencias en un medio compartido y que puede ser perdurable, complementando la “tradición oral” atribuida a lo indígena. El foro se constituye, desde esta perspectiva, en un archivo documental que guarda registros que pueden ser sistematizados, consultados y continuados más allá del momento en que son escritos. Se trata de un escenario en que la palabra escrita implica dicha continuidad en el tiempo (Perera 2006).

Desde el punto de vista metodológico de esta investigación, un foro, en donde la producción intelectual de los participantes se encuentra escrita, brinda una oportunidad para un estudio que permite volver sobre el registro una y otra vez en el proceso de análisis de manera similar a otros estudios llevados a cabo sobre archivos.

Por otra parte, desde una perspectiva pedagógica, el foro y los estudios sobre las interacciones en los foros abordan en mayor medida los procesos de aprendizaje de los participantes. Podría decirse que afirma los procesos de autoaprendizaje, el participante está, de cierto modo, obligado a informarse y sistematizar sus experiencias para compartirlas en el campo de las expectativas de los demás participantes.

Dichos procesos ya no descansan sólo en el profesor o facilitador, sino que el participante es, al mismo tiempo, facilitador para el resto y para sí mismo. Depende de cuánto aporta y cuánto demanda para lograr mejor sus expectativas. En este sentido, la naturaleza de las TIC, más allá de su carácter tecnológico instrumental, implica una forma de tecnología de la palabra escrita en formato digital.

Limitaciones de esta investigación

Cabe hacer referencia a las limitaciones de la investigación realizada. Unas son propias, "internas" o intrínsecas, y otras son "externas" o extrínsecas. De las primeras se distinguen, por la experiencia, dos. Una referida al tipo de currículo Prescrito, de acuerdo a la terminología de Lemke, citado por Constantino (2006), y otra referida a los Ciclos de desarrollo de los foros.

Respecto del currículo prescrito, es necesario señalar que el curso, a pesar de estar basado en el aprendizaje colaborativo, como principio y naturaleza de las experiencias de educación mediada por ordenadores y sus plataformas, el programa o curso ha sido prediseñado, con antelación a su oferta, en cuanto a sus propósitos, grandes contenidos y experiencias previas, de tal suerte que establece un *modus operandi* sostenido tanto por los artefactos tecnológicos (ordenadores, plataforma, etc.), como por el cuerpo de directrices o marco técnico del curso, su operatividad.

A pesar de que el curso se desarrolla con un amplio margen de flexibilidad y autonomía, esperadas y otorgadas a los participantes, no resulta posible desconocer por completo, la impronta y exigencias institucionales propias de una universidad tradicional tal como las de aquella en la que es curso se halla inscrito. Si bien el rol de los facilitadores implicaba como parte de sus responsabilidades, garantizar que su actuación no interfiera, influyera, sesgara o condicionara el discurso de los participantes, las determinaciones institucionales ya señaladas sí estaban presentes.

Lo institucional evidentemente, condiciona el desarrollo del currículo. Lo enmarca, pone parámetros y pauta, tanto su desarrollo, como su inicio y su final, no sólo en el tiempo,

sino en su modo, por ejemplo, con los requisitos de ingreso al curso, y con los resultados que se espera en materia de evaluación institucional en función, por ejemplo, de las becas otorgadas a los participantes.

Junto con lo anterior, hay que tomar en cuenta los ciclos de desarrollo de los módulos y, por consiguiente, de los foros. Sería interesante medir el ciclo de un foro en el corto tiempo que habitualmente tiene, por sus bondades. Es decir, dado el modelo común de inicio, "crecimiento" de participaciones y el logro de un punto de inflexión (cuando los aportes, discusión o información) llegan a un punto antes de su declinación. Cabe preguntarse si tal ciclo depende de la saturación temática, esto es, la consideración pormenorizada de todas las dimensiones del tema o a que los participantes han introyectado, para participar, tiempos dados de antemano. Si habiendo definido la duración de un foro, se establece su cortedad o no, y si concebimos que el tiempo de desarrollo de un foro es corto, seguramente se tendría un ciclo corto que determinaría tanto el tipo de discurso electrónico como su carga en tanto contenidos (información, datos, debates, argumentos, etc.). Al contrario, si se conciben periodos largos, se corre el riesgo de que la participación "afloje" el ímpetu de los participantes tal que se debilita su calidad, por ejemplo, dejando a "última hora" una tarea o actividad.

Cabe añadir, para este caso particular el **tipo de población** con la cual se ha trabajado. Además de considerarse sus características como grupo cultural, debemos tener en cuenta también lo que podría denominarse una "cultura universitaria", que no es parte de esta población del curso. Una cultura universitaria, para intentar una definición que ilustre este punto, es aquella que, desde los inicios de su escolaridad, ha transitado por los distintos niveles de la academia (escuela, colegio, instituto, universidad, y otras instancias), con una

disposición de estudiante permanente, y no únicamente, como medio de adquirir certificaciones (títulos o diplomas), para mejorar condiciones laborales o adquirir prestigio, u obligados por circunstancias sociales, culturales y políticas. Se trataría de tener o adquirir, por medio de una intención manifiesta y una práctica, un *ethos de estudiante*, asunto que no necesariamente es posible, dada la idiosincrasia y otros factores que son parte de la carrera profesional de población con algún tipo de desventajas estructurales como las poblaciones indígenas en América Latina.

Hasta aquí, lo que podríamos distinguir como limitaciones intrínsecas de la investigación. Respecto de las limitaciones extrínsecas, es necesario señalar que los resultados de esta investigación no son generalizables, en parte porque constituyen resultados de índole cualitativos y porque el análisis cuantitativo no se realiza sobre una muestra representativa de la población. El valor de las investigaciones que poseen un componente cualitativo alto no reside en proporcionar resultados generalizables sino en la comprensión de situaciones singulares, como las que aquí se presentan. El sistema conceptual desarrollado durante el proceso puede ser empleado en la comprensión de otros fenómenos. En efecto, como se estableció anteriormente con base en los criterios de Leininger (2003), los resultados de esta investigación son transferibles (Lincoln & Guba, 1985): los conceptos que configuran el sistema de categorías elaborado en esta investigación son potencialmente útiles y relevantes para comprender situaciones similares a las estudiadas, que impliquen la co-construcción de conocimientos por comunidades culturales particulares y en contextos de interacción virtual.

Referencias

Amadio, M. y López, L. E. (1993). *Educación Bilingüe Intercultural en América Latina*. La Paz: CIPCA-UNICEF.

Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Austin, J. L. (1982). *Como hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidos.

Austin Alchón, S. (1995). Tradiciones médicas nativas y resistencia en el Ecuador colonial. En Cueto (Ed.) *Saberes andinos. Ciencia y tecnología en Bolivia, Ecuador y Perú* (pp. 15-36). Lima: IEP.

Barnach-Calbó, E. (1997). La nueva educación indígena en Iberoamérica. En OEI *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 13 enero-abril, 13-33. Madrid: OEI.

Barragán, R. (1996). *Los múltiples rostros y disputas por el ser mestizo*. En Seminario Mestizaje: Ilusiones y realidades. Serie: Seminarios sobre la realidad social boliviana. La Paz: Museo Nacional de Etnografía y Folklore (MUSEF).

Barreno, L. (2003). Educación superior indígena en América Latina. En UNESCO-IESALC *La Educación Superior Indígena en América Latina.* (pp. 7-54). Caracas: Encré.

Barth, F. (1976). Introducción De su *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales* (pp. 9-49). México: FEC.

Bauer, B. (1996). *El desarrollo del estado inca*. Cuzco: Bartolomé de Las Casas.

Bauman, Z. (2006). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Baud, M. (1996). *Etnicidad como estrategia en América Latina y El Caribe*. Quito: Abya Yala.

Ben, V. (2014). *Representación del conocimiento en la educación a distancia. Proyecto Alfa-Miforcal*. (Tesis doctoral) Pontificia Universidad Católica Argentina, Buenos Aires.

Bengoa, J. (2000). *La emergencia indígena en América Latina.* Santiago: Fondo de Cultura Económica.

Beillerot, Blanchard y Mosconi (Eds.) (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidos.

Beillerot, J. (1998). La relación con el saber: una noción en formación. En Beillerot, Blanchard y Mosconi (Eds.) *Saber y relación con el saber* (pp. 43-78). Buenos Aires: Paidos.

Berkeley, G. (1992). *Tratado sobre los principios del conocimiento humano*. Madrid: Alianza editorial.

Boccara, G. y Galindo, S. (Eds.) (2000). *Lógica mestiza en América*. Temuco: Lom.

Boccara, G. (2000). Antropología diacrónica. Dinámicas culturales, procesos históricos y poder político. En Boccana y Galindo (Eds.) *Lógica mestiza en América* (pp. 21-59). Temuco: Lom.

Bolaños, G. (2013). La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN): un proceso que consolida, constituye y revitaliza las culturas desde la acción organizativa. En *ISEES* Nº 12, junio, 87-100; Santiago: ISEES.

Bonk, C. J., & Cunningham, D. J. (1998). Searching for learner-centered, constructivist, & sociocultural components of collab educ lrng tools. In C. J. Bonk, & K. S. King (Eds.) *Elec collaborators: Learner-centered tech's for literacy, apprenticeship, & discourse* (pp. 25-50). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bourdieu, P. (2007*). El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D.F.: Fontamara.

Bourdieu, P. (1997a). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (1997b). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México D.F.: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Boyle, J. (2003). Estilos de etnografía. En Morse (Ed.) *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (pp. 185-214). Antioquia: Contus.

Bozalek, V. and Matthews, L. (2009). E-learning: A cross-institutional forum for sharing socio-cultural influences on personal and professional identity. *International Social Work* 52(2), 235-246. London: SAGE.

Caniupil, F. (2018). *Transformaciones territoriales y su impacto en la lengua, saberes y conocimientos mapuches en cuatro territorios de la comuna de Galvarino; Chile.* (Tesis de Maestría). PROEIB Andes, Cochabamba.

Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Aique.

Casanova, M. O. (2008). *Aprendizaje Cooperativo en un Contexto Virtual Universitario de Comunicación Asincrónica: Un estudio sobre el proceso de interacción entre iguales a través del análisis del discurso* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra.

Casillas, M. A.; Badillo, J. y Ortiz, V. (2013). Políticas educativas y nuevas opciones de profesionalización para la población indígena. En Luis Enrique López y Francisco Sapón (Eds.) *Recreando la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina. Noveno Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Tomo II* (pp. 321-341). Guatemala: Ministerio de Educación, PACE-GIZ.

Chávez, M. E. (2008). Ser indígena en la educación superior ¿desventajas reales o asignadas?. En *Revista de Educación Superior*, vol XXXVII(4), Nº148, 31-55.

Choque, M.E. (2012). Políticas de Educación para Pueblos Indígenas, Originarios, Campesinos y Afrodescendientes en Bolivia. En Mato (Coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas* (pp. 139-176). Caracas: IESALC-UNESCO.

Constantino, G. (2005). Modalidades comunicativo-discursivas de participación en comunidades virtuales de aprendizaje: una propuesta para la evaluación formativa. En *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, Vol.5 Nº2, 7-32. Caracas: ALED.

Constantino, G. (2006). Discurso didáctico electrónico: los modos de interacción discursiva en el aula virtual en contraste con el aula presencial. En *Linguagem em (Dis)curso* – v.6,n.2, 241-267. Tubarao: LemD.

Cook, T.D. y Reichard, Ch.S. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

Cortina, R. y De la Garza, K. (2015). *Educación, pueblos indígenas e interculturalidad en América Latina.* Quito: Abya Yala.

Creswell, J., Plano, V., Gutman, M., Hanson, W. (2003). Advanced Mixed Methods Research Designs. En Tashakkor & Teddlie (Eds.) *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage.

Cuji, L. F. (2012). Decisiones, Omisiones y Contradicciones. Interculturalidad y Políticas Públicas en Educación Superior en Ecuador. En Mato (Coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas* (pp. 211-244). Caracas: IESALC.

Daros, W.R. (2001). *La construcción de los conocimientos. Crítica a la concepción empirista del conocimiento de J. Locke desde la perspectiva de la filosofía de A. Rosmini*. Rosario: UCEL.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI.* París: UNESCO.

Díaz, E. (Ed.) (1998). El imaginario social y las características de la ciencia. ¿Qué es el imaginario social? De su: *La ciencia y el imaginario social* (pp. 11-27). Buenos Aires: Editorial Biblos.

Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: Una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada.

Echeita, G. (2006). ¿Por qué hablamos de Educación Inclusiva? La inclusión educativa como prevención para la exclusión social. De su *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* (pp. 75-109). Madrid: Narcea.

Estrella, E. (1995). Ciencia ilustrada y saber popular en el conocimiento de la quina en el siglo XVIII. En Cueto (Ed.) *Saberes andinos. Ciencia y tecnología en Bolivia, Ecuador y Perú* (pp. 37-58). Lima: IEP.

Faircloug, N. y Wodak, R. (2000). Análisis crítico del discurso. En Van Dijk (comp.) *El discurso como interacción social* (pp. 367-404). Barcelona: Gedisa.

Farfán, M. (2008). Experiencia del Programa Académico Cotopaxi, Formación en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana. En Mato (Coord.) *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (pp. 285-296). Caracas: UNESCO-IESALC.

Fernández, E. y Cerda, S. (2011). Una experiencia de inclusión para estudiantes aymaras en la Universidad de Tarapacá Arica. En Luis Enrique López y Francisco Sapón (Eds.) *Recreando la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina. Noveno Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Tomo I* (pp. 235-258). Guatemala: Ministerio de Educación, PACE-GIZ.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

Fraser, N. (2000). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era "postsocialista". En *New Left Review. Pensamiento crítico contra la dominación*. Nº 0, 129-155. Madrid: Akal.

Garcés, F. (2006). La EIB en Ecuador. En López y Rojas (Eds.) *La EIB en América Latina bajo examen* (pp. 111-184). La Paz: Plural.

García, N. (1989). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México D.F.: Grijalbo.

García, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos*. México D.F.: Grijalbo.

García, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa.

Gilly, A. (1998). *Chiapas. La razón ardiente.* México D.F.: ERA.

Giroux, H. y Shannon, P. (1997). *Education and Cultural Studies. Toward a Performative Practice*. New York: Routledge.

Giroux, H. (1995). *Teoría y resistencia en educación*. México D.F.: Siglo XXI.

González, C. (2013). Formación inicial intercultural bilingüe: experiencia en la universidad Arturo Prat. En Luis Enrique López y Francisco Sapón (Eds.) *Recreando la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina. Noveno Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Tomo II* (pp. 103-117). Guatemala: Ministerio de Educación, PACE-GIZ.

Gros, C. (2000). *Políticas de la etnicidad: Identidad, Estado y Modernidad*. Bogotá: ICANH.

Guadalupe, R. (2011). Políticas educativas para la interculturalización de la educación superior en México: participación y ejercicio de derechos. En Luis Enrique López y Francisco Sapón (Eds.) *Recreando la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina. Noveno Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Tomo I* (pp. 313-337). Guatemala: Ministerio de Educación, PACE-GIZ.

Harris, C. A. y Harris, R. (2011). Information and Communication Technologies of Cultural Transmission among Indigenous Peoples. *The Electronic Journal on Information System in Developing Countries* 45, 2, 1-19. Great Britain: EJISDC.

Hussein, A. (2009). The Use of Triangulation in Social Sciences Research: Can Qualitative and Quantitative Methods Be Combined? En *Journal of Comparative Social Work* Tanzania: University of Agder, Norway/Mzumbe University.

Jäger, S. (2003). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En Wodak, Ruth y Michael Meyer (Comps.). *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 61-100). Barcelona: Gedisa.

Jameson, F. y Zizek, S. (1998). *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.

Julca, F. (2013). Hacia una universidad más inclusiva e intercultural en los Andes. En Luis Enrique López y Francisco Sapón (Eds.) *Recreando la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina. Noveno Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Tomo II* (pp. 217-250). Guatemala: Ministerio de Educación, PACE-GIZ.

Kawalilak, C.; Wells, N.; Connell, L. and Beamer, K. (2012). E-learning Access, Opportunities, and Challenges for Aboriginal Adult Learners Located in Rural Communities. En *College Quarterly* Vol 15, Nº 2. Alberta, Canada.

Kenway. J. (1994). La educación y el discurso político de la Nueva Derecha. Enseñanza privada frente a enseñanza estatal. En Ball (Comp.) *Foucault y la educación* (pp. 169-207). Madrid: Morata.

Leininger, M. (2003). Criterios de evaluación y crítica de los estudios de investigación cualitativa. En Morse (Ed.) *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (pp. 114-137). Antioquia: Contus.

Leung, L. (2007). *Etnicidad virtual. Raza, resistencia y World Wide Web*. Barcelona: Gedisa.

Lincoln, Y. y Guba (1985) *Naturalistic Inquire*. London: Sage Publications. International Publications and Professional Publishers.

López L. y Küper, W. (2000). *La educación intercultural bilingüe en América Latina. Balance y perspectivas.* La Paz: GTZ.

López, L.E. (2002). La educación intercultural bilingüe: ¿Respuesta frente a la multietnicidad, pluriculturalidad y multilingüismo latinoamericanos?. En Yamada, Mutsuo y Carlos I. De Gregori (Orgs.) *Estados nacionales, etnicidad y democracia en América Latina. The Japan Center for Area Studies. Symposium series 15* (pp. 7-30). Osaka: JCAS.

López, L. E. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal. En López (Ed.) *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 129-220). La Paz: Plural-PROEIB Andes.

López, L.; Moya, R. y Hamel, E. (2009). Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y El Caribe. En López (Ed.) *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 221-290) La Paz: Plural-PROEIB Andes.

López, L. E. (Ed.) (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. La Paz: Plural-PROEIB Andes.

López, L. y Sapón, F. (2011). *Recreando la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina. Tomo I. Noveno Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe.* Guatemala: Ministerio de Educación, PACE-GIZ.

López, L. y Sapón, F. (2013). *Recreando la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina. Tomo II. Noveno Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe*. Guatemala: Ministerio de Educación, PACE-GIZ.

López, P.; Sánchez, M.; Solano, I. (2014). Las TIC para el desarrollo de la identidad digital y cultural de pueblos originarios. *Papeles de trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano* vol 10, No 1 (enero). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Maingueneau, D. (1999). *Términos claves del análisis del discurso*. Buenos Aires: Nueva visión SAIC.

Marcelo, C. (Coord). (2000). *E-learning, teleform@ción. Diseño, Desarrollo y Evaluación de la Formación a través de Internet*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.com

Marcelo, C. (Coord.) (2006). *Prácticas de e-learning*. Barcelona: Octaedro.

Marcelo, C. y Perera, V. H. (2007). Comunicación y aprendizaje electrónico: La interacción didáctica en los nuevos espacios virtuales de aprendizaje. *Revista Educación* 343, 381-429. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Mateos, L. S. y Dietz, G. (2013). *El surgimiento de las universidades interculturales en México: hacia un primer y exploratorio estado del arte*. En Pueblos Indígenas y Educación Nº 63, 105-142. Quito: Abya Yala.

Mato, D. (Coord.) (2012). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*. Caracas: IESALC.

Mato, D. (Coord.) (2008). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.

Meliá, B. (1993). *El guaraní conquistado y reducido: ensayos en etnohistoria*. Asunción: Centro de Estudios Antropológicos, Universidad Católica.

Meliá, B. (1997). *El Paraguay inventado*. Asunción: CEPAG.

Migiro, S., Magangi, B. (2011). Mixed Methods: A Review of Literature and the Future of the New Research Paradigm. *African Journal of Business Management* vol. 5(10), 3757-3764. SS 1993-8233.

Miles, M., Huberman, M. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook.*Washington: SAGE.

Mires, F. (1992). *El discurso de la indianidad*. Quito: Abya Yala.

Mora, M. (2002). *La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici*. México D.F.: Universidad de Guadalajara, Athenea digital Nº 2.

Morse, J. (2003). Emerger de los datos: los procesos cognitivos del análisis en la investigación cualitativa. De Morse (Ed.) *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (pp. 29-52). Antioquia: Contus.

Morse, J. (2003). *La investigación cualitativa: ¿realidad o fantasía?* De: Morse (Ed.) Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa. Antioquia: Contus, 3-11.

Morse, J. (Ed.) (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Antioquia: Contus.

Moya, R. (2009). La interculturalidad para todos en: López (Ed.) *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 21-56). La Paz: Plural-PROEIB Andes.

Moya, R. (2013). El acceso y la inclusión de indígenas y afrodescendientes en las universidades latinoamericanas. En *Pueblos Indígenas y Educación* Nº 63, 31-103. Quito: Abya Yala.

Moya, R. (2013). *La escuela: acicate para acceder a la educación superior indígena*. En Luis Enrique López y Francisco Sapón (Eds.) Recreando la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina. Noveno Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Tomo II, 9-61. Guatemala: Ministerio de Educación, PACE-GIZ.

Muñoz, H. (1997). *De proyecto a política de estado. la educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: UNICEF-GTZ.

Nakamura, L. (2002). *Cybertypes. Race Ethnicity, and Identity on the Internet*. London: Routledge.

Pechenkina, E. y Anderson, I. (2011). *Background Paper on Indigenous Australian Higher Education: Trends, Initiatives and Policy Implications*. Queensland: Australian Government.

Perera, V. H. (2006). La comunicación asincrónica en e-learning: promoviendo el debate. En *Prácticas de e-learning* (pp. 110-136). Barcelona: Octaedro, edición electrónica.

Pole, K. (2007). Mixed Method Design: A Review of Strategies for Blending Quantitative and Qualitative Methodology. *Mid-Western Educational Research* v. 20, n. 4, Saint Louis University.

Pozo, J. I. (2000). *Aprender y enseñar ciencia*. Madrid: Morata.

Pujadas, J. J. (1993). *Etnicidad, identidad cultural de los pueblos*. Madrid: Universidad Complutense.

Quidel, J. (2006*). La regeneración de un curriculum propio mapunche no escolarizado a partir de algunos elementos socio religiosos* (Tesis de maestría). PROEIB Andes, Cochabamba.

REDIIN (2012). Método inductivo intercultural, pedagogía, bilingüismo y conocimientos indígenas. En Abram (Ed). *Pueblos indígenas y educación*. Nº 61. 139-182.

Reguera, A. (2008). Metodología. Formas de abordaje del objeto de estudio según el tipo de metodología. En *Metodología de la investigación lingüística* (pp. 75-84). Cordoba: Brujas.

Rivera, S. (1996). En defensa de mi hipótesis sobre el mestizaje colonial andino. En *Seminario Mestizaje: Ilusiones y realidades. Serie: Seminarios sobre la realidad social boliviana.* La Paz: Museo Nacional de Etnografía y Folklore (MUSEF).

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.

Sánchez, A. (2005). *Teshentala: La educación yurucare en la práctica cultural de la caza* (Tesis de maestría). PROEIB Andes, Cochabamba.

Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.

Schwarz, B. (1994). *Yabaicürr-Yabaitucürr-Chiyabaiturrüp. Estrategias neocoloniales de "desarrollo" versus territorialidad chiquitana*. La Paz: CEBIAE.

Sepúlveda, P. (2006). *La transmisión de los conocimientos medicinales herbolarios mapuche en la escuela* (Tesis de maestría). PROEIB Andes, Cochabamba.

Sichra, I. (2002). La educación en áreas indígenas de América Latina. Artículo presentado en el Coloquio "Cooperación con pueblos indígenas en América Latina, 28 al 30 de Abril", Boquete, Panamá.

Smillie-Adjarkwa, C. (2005). Is the Internet A Useful Resource For Indigenous Women Living In Remote Communities In Canada, Australia and New Zealand To Access Health Resources? *Paper researched for Aboriginal Mental Health Research*, Ottawa: AMHR.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Stubbs, M. (1987). *Análisis del discurso*. Madrid: Alianza.

Suxo, M. (2006). *El monopolio del castellano está matando al aimara* (Tesis de maestría). PROEIB Andes, Cochabamba.

Taylor, A. (2011). *Social Media as a Tool for Inclusion*. Ottawa: Stiles Associates Inc.

Tedesco, J.A., Burbules, N., Brunner, J.J., et al (2008). *Las TIC: De aula la agenda política.* Buenos Aires: UNICEF.

Todorov, T. (1991). *Nosotros y los otros*. México D.F.: Siglo XXI.

Tondeur, J.; Sinnaeve, I.; Houtte, M. y Van Braak, J. (2010). ICT as cultural capital: The relationship between socioeconomic status and the computer-use profile of young people. *New Media & Society* 13(1), 151-168. United Kingdom: SAGE.

Tubino, F. (2003). *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. Lima: PUCP

UNESCO (2001). *Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.*Santiago: Oficina Regional UNESCO/OREALC.

UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: ONU.

Van Dam, A., Martinic, S, Peter, G. (eds.) (1990). *Educación Popular en América Latina. Crítica y perspectivas.* La Paz: CEBIAE.

Van Dijk, T. (1998). *Estructuras y funciones del discurso*. México D.F.: Siglo XXI.

Van Dijk, T. (1999). *Análisis del discurso social y político*. Quito: Abya Yala.

Van Dijk, T. (Comp.) (2000). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.

Van Dijk, T. (2003). *Racismo y discurso de las élites*. Barcelona: Gedisa.

Van Dijk, T. (2006). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.

Villegas, R. (2014). *Diálogo entre sabidurías culturales y el conocimiento escolar*. La Paz: Plural.

Villoro, L. (1996). *Creer, saber, conocer*. México D.F.: Siglo XXI.

Vigotsky, L. (1986). *Pensamiento y lenguaje. Comentarios críticos de Jean Piaget*. Buenos Aires: La Pleyade.

Wieviorka, M. (2003). *La diferencia*. La Paz: Plural.

Wind, A. (2011). *Las universidades indígenas en el mundo. 1960-2010*. La Paz: Andrés Bello.

Wodak, R. (2003). El enfoque histórico del discurso. De su Wodak, Ruth y Michael Meyer (Comps.). *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 101-142). Barcelona: Gedisa.

Wodak, R. y Meyer, M. (Comps.) (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

Wolcott, H. F. (2011). Writing Up Qualitative Research Better. En *Qualitative Health Research* Vol 12 No 1 January 2002. Sage Publications. Online version http://qhr.sagepub.com/content/12/1/91

A N E X O S

Anexo Nº 1

Cohorte por región

1	COHORTE	MA	CA	ZA	ZN	CS	TOTAL
2	PRIMERA	178	0	82	26	28	314
3	SEGUNDA	123	69	130	152	36	510
4	TERCERA	64	241	135	140	99	679
5	TOTAL	365	310	347	318	163	1503
6							
7	VALORES ESPERADOS						
8	COHORTE	MA	CA	ZA	ZN	CS	
9	PRIMERA	76,2541583	64,7638057	72,4936793	66,43512974	34,0532269	
10	SEGUNDA	123,852295	105,189621	117,744511	107,9041916	55,3093812	
11	TERCERA	164,893546	140,046574	156,76181	143,6606786	73,6373919	
12							
13							
14				Valor de p	4,36102E-84	< 0,05	
15							

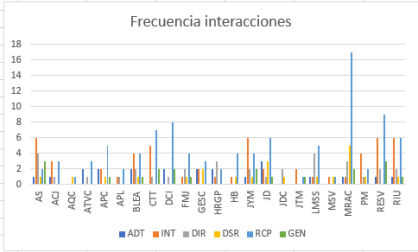
Anexo Nº 2

Frecuencias palabras clave

FRECUENCIAS DE INTERACCIONES: CATEGORÍAS Y TENDENCIAS

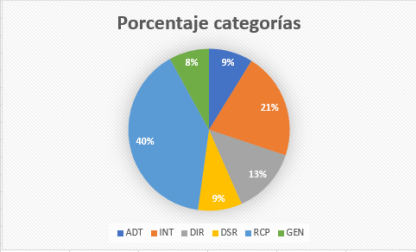
Frecuencia interacciones primera cohorte

	ADT	INT	DIR	DSR	RCP	GEN
AS	1	6	4	1	2	3
ACI	1	3	1	0	3	0
AQC	0	0	0	1	1	0
ATVC	2	0	1	0	3	0
APC	2	2	0	1	5	1
APL	0	1	1	0	2	0
BLEA	2	4	2	1	4	1
CTT	0	5	1	0	7	2
DCI	2	0	1	0	8	2
FMI	0	1	2	1	4	1
GESC	2	2	0	2	3	0
HRGP	2	1	3	0	2	0
HB	0	1	0	1	4	0
JYM	1	6	2	1	4	2
JD	3	2	1	3	6	1
JDC	0	0	2	1	0	0
JTM	0	2	0	0	1	1
LMSS	1	1	4	1	5	0
MSV	0	1	0	1	1	0
MRAC	1	1	3	5	17	2
PM	0	4	1	1	2	0
RESV	1	6	2	0	9	3
RIU	1	6	2	1	6	1
	22	55	33	22	99	20

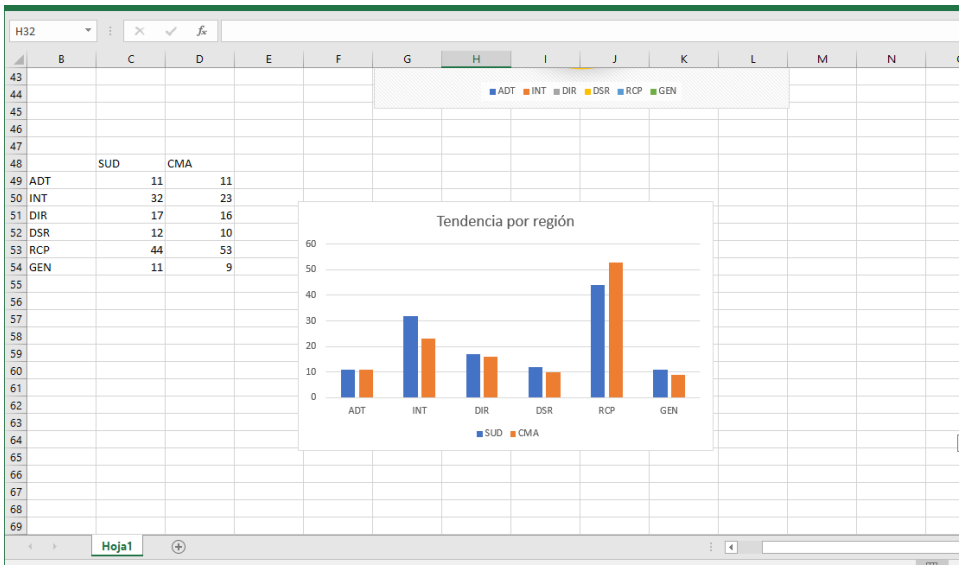


Porcentaje por categorías de interacción (Primera cohorte)

ADT	22
INT	53
DIR	33
DSR	22
RCP	99
GEN	20

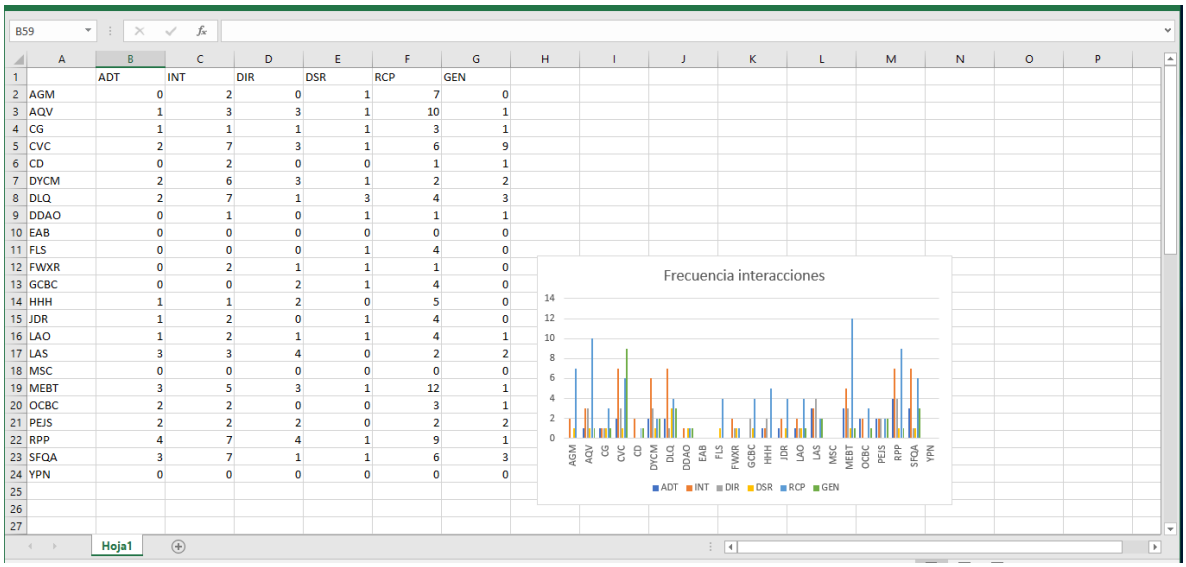


Tendencia tipo de interacción por región (Primera cohorte)



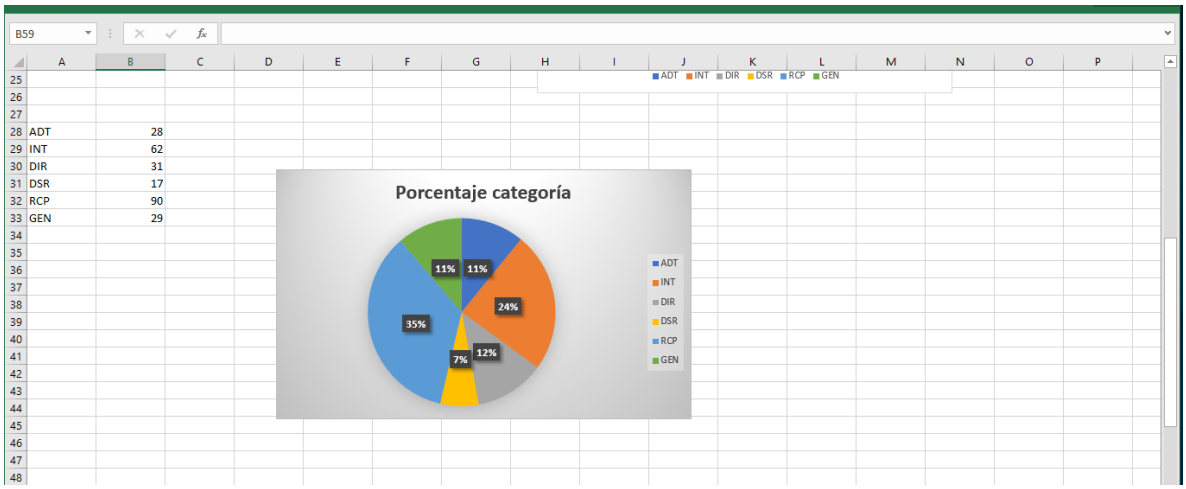
	SUD	CMA
ADT	11	11
INT	32	23
DIR	17	16
DSR	12	10
RCP	44	53
GEN	11	9

Frecuencia interacciones segunda cohorte

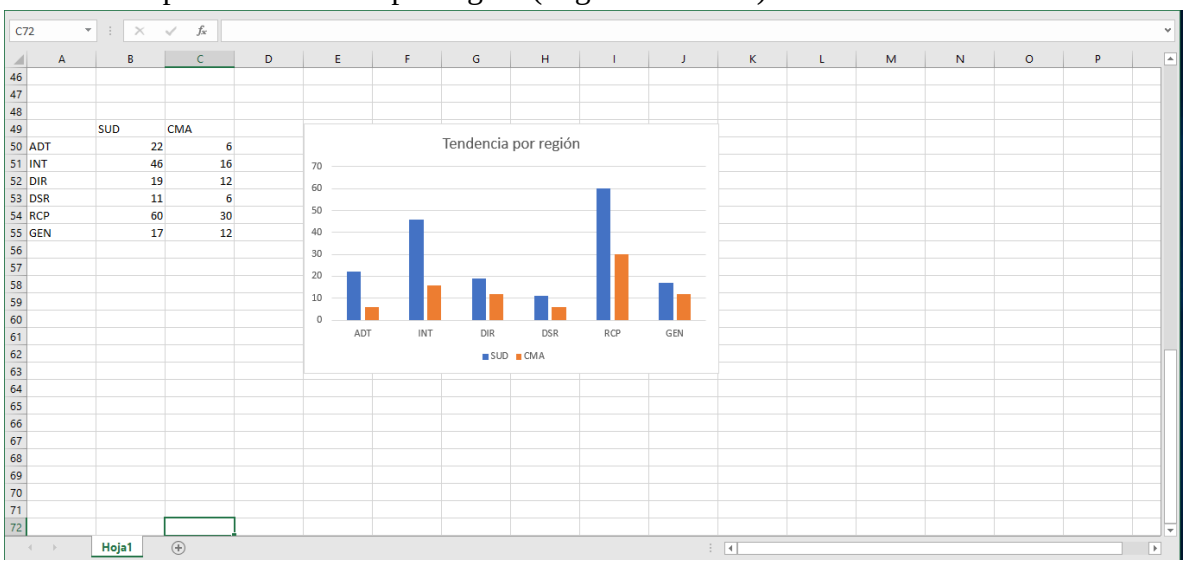


	ADT	INT	DIR	DSR	RCP	GEN
AGM	0	2	0	1	7	0
AQV	1	3	3	1	10	1
CG	1	1	1	1	3	1
CVC	2	7	3	1	6	9
CD	0	2	0	0	1	1
DYCM	2	6	3	1	2	2
DLQ	2	7	1	3	4	3
DDAO	0	1	0	1	1	1
EAB	0	0	0	0	0	0
FLS	0	0	0	1	4	0
FWXR	0	2	1	1	1	0
GCBC	0	0	2	1	4	0
HHH	1	1	2	0	5	0
JDR	1	2	0	1	4	0
LAO	1	2	1	1	4	1
LAS	3	3	4	0	2	2
MSC	0	0	0	0	0	0
MEBT	3	5	3	1	12	1
OCBC	2	2	0	0	3	1
PEJS	2	2	2	0	2	2
RPP	4	7	4	1	9	1
SFQA	3	7	1	1	6	3
YPN	0	0	0	0	0	0

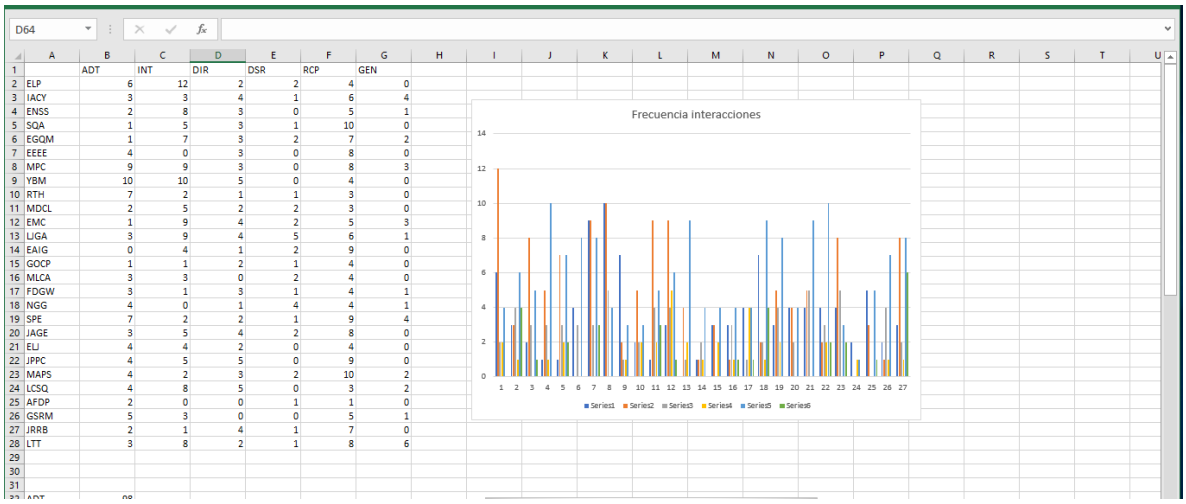
Porcentaje por categorías de interacción (Segunda cohorte)



Tendencia tipo de interacción por región (Segunda cohorte)

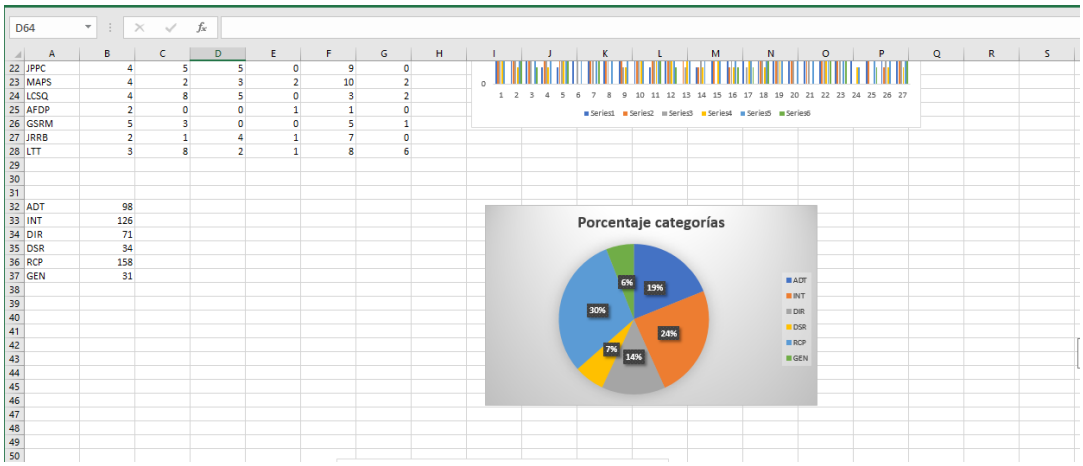


Frecuencia interacciones tercera cohorte



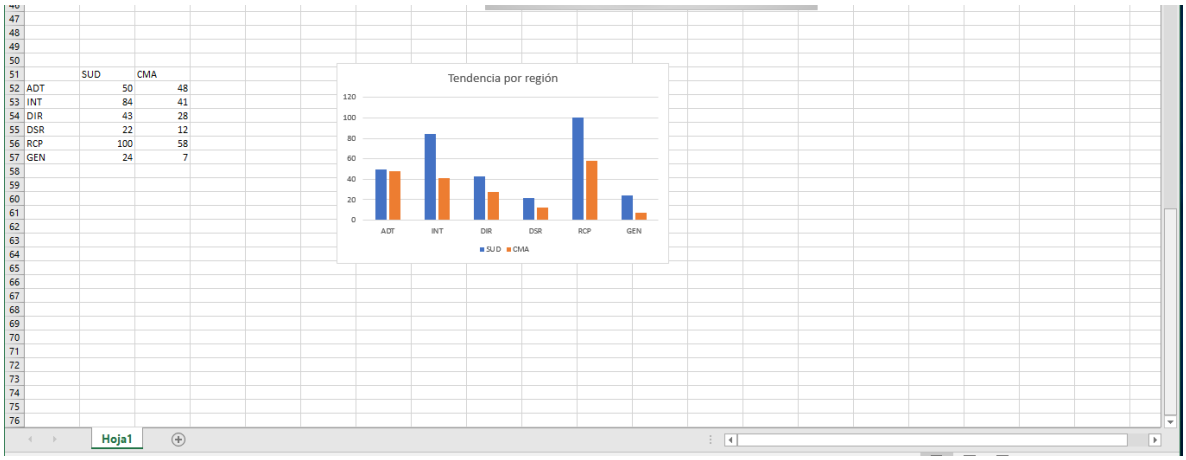
	ADT	INT	DIR	DSR	RCP	GEN
ELP	6	12	2	2	4	0
IACY	3	3	4	1	6	4
ENSS	2	8	3	0	5	1
SQA	1	5	3	1	10	0
EGQM	1	7	3	2	7	2
EEEE	4	0	3	0	8	0
MPC	9	9	3	0	8	3
YBM	10	10	5	0	4	0
RTH	7	2	1	1	3	0
MDCL	2	5	2	2	3	0
EMC	1	9	4	2	5	3
LJGA	3	9	4	5	6	1
EAIG	0	4	1	2	9	0
GOCP	1	1	2	1	4	0
MLCA	3	3	0	2	4	0
FDGW	3	1	3	1	4	1
NGG	4	0	1	4	4	1
SPE	7	2	2	1	9	4
JAGE	3	5	4	2	8	0
ELJ	4	4	2	0	4	0
JPPC	4	5	5	0	9	0
MAPS	4	2	3	2	10	2
LCSQ	4	8	5	0	3	2
AFDP	2	0	0	1	1	0
GSRM	5	3	0	0	5	1
JRRB	2	1	4	1	7	0
LTT	3	8	2	1	8	6

Porcentaje por categorías de interacción (Tercera cohorte)



ADT	98
INT	126
DIR	71
DSR	34
RCP	158
GEN	31

Tendencia tipo de interacción por región (Tercera cohorte)



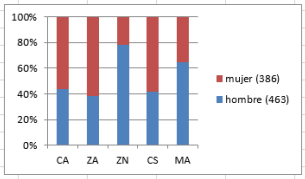
	SUD	CMA
ADT	50	48
INT	84	41
DIR	43	28
DSR	22	12
RCP	100	58
GEN	24	7

Anexo Nº 3

Tipo de temas según región por género

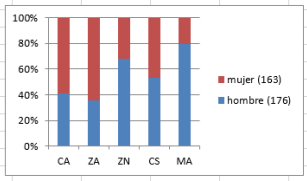
Identidad sí

	CA	ZA	ZN	CS	MA
hombre (463)	66	82	148	40	127
mujer (386)	85	134	42	56	69
TOTAL (849)	151	216	190	96	196
%h	14,3	17,7	32	8,6	27,4
%m	17,8	34,7	10,9	14,5	17,9



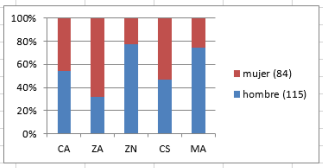
Territorialidad sí

	CA	ZA	ZN	CS	MA
hombre (176)	26	42	34	24	50
mujer (163)	37	76	16	21	13
TOTAL (339)	63	118	50	45	63
%h	14,8	23,9	19,3	13,6	28,4
%m	22,7	34,8	9,8	12,9	8



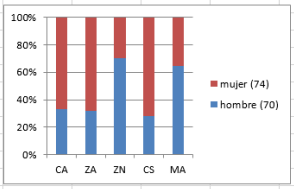
Lengua sí

	CA	ZA	ZN	CS	MA
hombre (115)	19	17	28	8	43
mujer (84)	16	36	8	9	15
TOTAL (199)	35	53	36	17	58
%h	16,5	14,8	24,3	7	37,4
%m	19	42,9	9,5	10,7	17,9



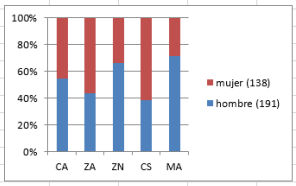
Cosmovisión sí

	CA	ZA	ZN	CS	MA
hombre (70)	10	9	24	5	22
mujer (74)	20	19	10	13	12
TOTAL (144)	30	28	34	18	34
%h	14,3	12,9	34,3	7,1	31,4
%m	27	25,7	13,5	17,6	16,2



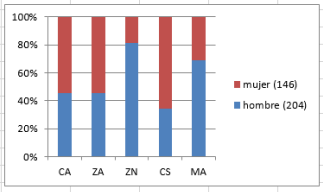
Conocimiento sí

	CA	ZA	ZN	CS	MA
hombre (191)	39	28	45	13	66
mujer (138)	32	36	23	21	26
TOTAL (329)	71	64	68	34	92
%h	20,4	14,7	23,6	6,8	34,6
%m	23,2	26,1	16,7	15,2	18,8



Interculturalidad sí

	CA	ZA	ZN	CS	MA
hombre (204)	33	39	77	11	44
mujer (146)	40	47	18	21	20
TOTAL (350)	73	86	95	32	64
%h	16,2	19,1	37,7	5,4	21,6
%m	27,4	32,2	12,3	14,4	13,7



Anexo Nº 4

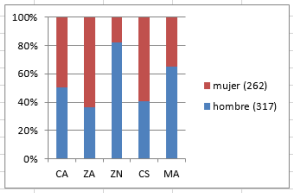
Tema de discurso y género

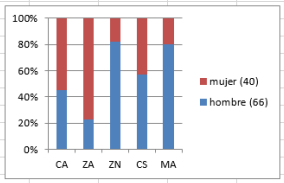
19	PRUEBA JI CUADRADO TEMA DE DISCURSO Y GÉNERO			
20				
21	TEMA	HOMBRE	MUJER	TOTAL
22	Identidad	463	386	849
23	Territorio	176	163	339
24	Lengua	115	84	199
25	Cosmovisión	70	74	144
26	Conocimient	191	138	329
27	Intercultural	204	146	350
28	TOTAL	1219	991	2210
29				
30				
31	VALORES ESPERADOS			
32	TEMA	HOMBRE	MUJER	
33	Identidad	468,29457	380,70543	
34	Territorio	186,986878	152,013122	
35	Lengua	109,765158	89,2348416	
36	Cosmovisión	79,4280543	64,5719457	
37	Conocimient	181,471041	147,528959	
38	Intercultural	193,054299	156,945701	
39				
40		Valor p	0,21148129	>0,05
41				
42				

Anexo Nº 5

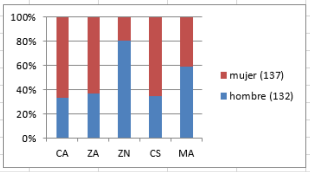
Tipo de interacción según región por género

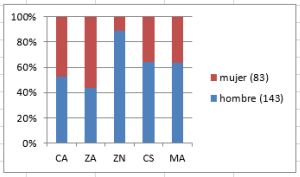
7						
8	Aditiva sí					
9		CA	ZA	ZN	CS	MA
10	hombre (317)	60	54	78	26	99
11	mujer (262)	59	95	17	38	53
12						
13	%	18,9	17	26,46	8,2	31,2
14	%	22,5	36,3	6,5	14,5	20,2
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24	Interactiva sí					
25		CA	ZA	ZN	CS	MA
26	hombre (66)	5	5	28	8	20
27	mujer (40)	6	17	6	6	5
28						
29	%h	7,6	7,6	42,4	12,1	30,3
30	%m	15	42,5	15	15	12,5
31						
32						



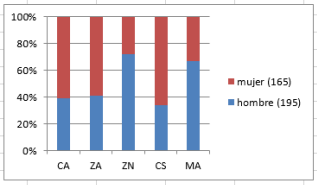


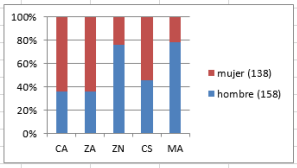
32						
33						
34	Directiva sí					
35		CA	ZA	ZN	CS	MA
36	hombre (132)	17	30	38	8	39
37	mujer (137)	34	52	9	15	27
38						
39	%h	12,9	22,7	28,8	6,1	29,5
40	%m	24,8	38	6,6	10,9	19,7
41						
42						
43						
44						
45						
46	Disruptiva sí					
47		CA	ZA	ZN	CS	MA
48	hombre (143)	22	21	48	9	43
49	mujer (83)	20	27	6	5	25
50						
51	%h	15,4	14,7	33,6	6,3	30,1
52	%m	24,1	32,5	7,2	6	30,1
53						





53						
54						
55	Recapitulativa sí					
56						
57		CA	ZA	ZN	CS	MA
58	hombre (195)	24	35	73	14	49
59	mujer (165)	37	50	28	27	24
60						
61	%h	12,3	17,9	37,4	7,2	25,1
62	%m	22,3	30,1	16,9	16,3	14,5
63						
64						
65						
66						
67						
68	Generativa sí					
69		CA	ZA	ZN	CS	MA
70	hombre (158)	18	30	39	23	48
71	mujer (138)	32	54	12	27	13
72						
73	%h	11,4	19	24,7	14,6	30,4
74	%m	23,2	39,1	8,7	19,6	9,4
75						
76						
77						

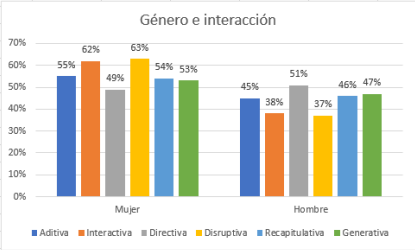




Anexo Nº 6

Genero e interacción

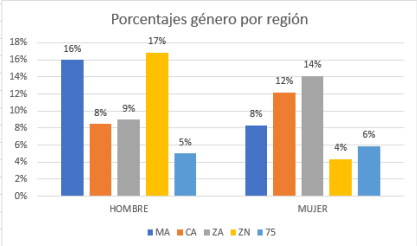
	Mujer	Hombre
Aditiva	55%	45%
Interactiva	62%	38%
Directiva	49%	51%
Disruptiva	63%	37%
Recapitulativ	54%	46%
Generativa	53%	47%



Anexo Nº 7

Género y región

REGION	MA	CA	ZA	ZN	CS	TOTAL
HOMBRE	240	127	135	253	75	830
MUJER	125	183	212	65	88	673
TOTAL	365	310	347	318	163	1503
	16%	8%	9%	17%	5%	
	8%	12%	14%	4%	6%	



Un análisis por asociación nos permite establecer relaciones de correlación entre variables. En este caso, tratándose de una muestra incidental, nos centramos en aquellas que reúnen mayor cantidad de datos y que podrían mostrar correlaciones. Asimismo, se considera aquellos datos

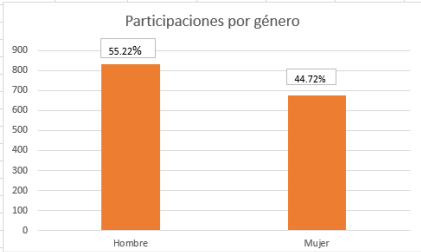
en los que los participantes SÍ añadieron algo respecto de las categorías y variables descontando aquellas en que no aparece respuesta o participación alguna.
Considerando lo dicho, hemos descontado, de región, la categoría Conosur. Asimismo, entre las categorías temáticas de discurso no consideramos Cosmovisión y Conocimiento.

Anexo Nº 8

Ajustes por Ji-cuadrada

Si lo esperado fuera 50% de participaciones por género:

	Hombre	Mujer	
Participacior	830	673	
Hombre	830	751,5	5,12888E-05
Mujer	673	751,5	
Total	1503		



Según lo esperado de acuerdo al ajuste con base en los datos:

COHORTE	HOMBRE	MUJER	TOTAL
PRIMERA	188	126	314
SEGUNDA	340	170	510
TERCERA	302	377	679
TOTAL	830	673	1503

VALORES ESPERADOS		
COHORTE	HOMBRE	MUJER
PRIMERA	173,399867	140,6001331
SEGUNDA	281,636727	228,3632735
TERCERA	374,963407	304,0365935
	Valor p	4,50111E-14

Región y categoría tema o contenido

Por Asociación

Se espera que la distribución de respuestas sea de (sólo de los Sí entre 4) para cada variable.
Comparar con lo observado (en gráficos de frecuencia)
Ho todas son independientes
Menor a 0,05 hay asociación.

	Mesoamérica	Centroamérica	Amazónica	Andina
Identidad	0,12	0,001	0,008	0,104
Territorialidad	0,003	0,164	0	0
Lengua	0,054	0,148	0,119	0,148
Interculturalidad	0,001	0,478	0,247	0,001

Cálculo Ji-Cuadrada de relación género e interacción

	ADIT	INTER	DIREC	DISRUP	RECAP	GENER	TOTAL
HOMBRE	317	66	132	143	195	158	1011
MUJER	262	40	137	83	166	138	826
TOTAL	579	106	269	226	361	296	1837

VALORES ESPERADOS

	ADIT	INTER	DIREC	DISRUP	RECAP	GENER
HOMBRE	318,654872	58,3375068	148,045182	124,379967	198,677735	162,904736
MUJER	260,345128	47,6624932	120,954818	101,620033	162,322265	133,095264

Valor de p 0,02528686 < 0,05

Región y tipo de interacción: Por Asociación

Se espera que la distribución de respuestas sea de (Sólo de los Sí entre 6) para cada variable.

	Mesoamérica	Centroamérica	Amazónica	Andina
Aditiva	0,089	0,505	0,032	0
Interactiva	0,484	0,003	0,324	0,004
Directiva	0,486	0,256	0,001	0,059
Disruptiva	0,018	0,233	0,267	0,158
Recapitulativa	0,022	0,025	0,432	0
Generativa	0,057	0,044	0,011	0,037

Por Diferencia de Proporciones (porcentajes)
(valor p, si supera 0,05 y 0,1)

Ji-cuadrada sin distinguir género

Ambos sexos juntos porque hay demasiada diferencia en cantidad de emisiones entre ambos sexos. Por lo tanto, la diferenciación es porcentual.
Región y tema de discurso

	Mesoamérica	Centroamérica	Amazónica	Andina
Identidad	0,12	-0,001	-0,008	0,104
Territorialidad	-0,003	0,164	-0	-0
Lengua	0,054	0,148	0,119	0,148
Interculturalidad	-0,001	0,478	0,247	-0,001

Región y tipo interacción

	Mesoamérica	Centroamérica	Amazónica	Andina
Aditiva	0,089	0,505	-0,032	-0
Interactiva	0,484	-0,003	0,324	-0,004
Directiva	0,486	0,256	-0,001	0,059
Disruptiva	-0,018	0,233	0,267	0,158
Recapitulativa	-0,022	-0,025	0,432	-0
Generativa	0,057	-0,044	-0,011	-0,037