

El Núcleo Insikirán de Formación Indígena en el Contexto de las Luchas Indígenas por Educación Superior y de la Reforma Universitaria.

Maxim Repetto, Fabio Almeida de Carvalho, Maria Luisa Fernandes y Isabel Maria Fonseca.

Cita:

Maxim Repetto, Fabio Almeida de Carvalho, Maria Luisa Fernandes y Isabel Maria Fonseca (2004). *El Núcleo Insikirán de Formación Indígena en el Contexto de las Luchas Indígenas por Educación Superior y de la Reforma Universitaria*. V Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, San Felipe.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/v.congreso.chileno.de.antropologia/120>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/evNx/pTo>

LEAL, N., 1996, *La participación comunal en Colombia y Venezuela ¿Privatización o Democracia Participativa?*. *Revista Venezolana de Gerencia*. Vol 1, No. 1, pp. 71-84
VALLADARES DE LA CRUZ, J. 2001. *El debate indio sobre la ciudadanía multicultural en México. La revuelta por la dignidad*. En: *Boletín Antropológico*. Año 20, Vol. III No. 53, pp. 313-334. Centro de Investigaciones Etnológicas. Museo Arqueológico Universidad de Los Andes. Mérida-Venezuela.

VIEIRA, L. 1998, *Ciudadanía y control social*. En: Bresser y Cunill (editores) *Lo Público no estatal en la reforma del Estado*. Editorial Latinoamericana, CLAD- PAIDOS.
CONSTITUCIÓN DE COLOMBIA DE 1991. Asamblea Constituyente.
CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA, 1999. Asamblea Constituyente.

El Núcleo Insikirán de Formación Indígena en el Contexto de las Luchas Indígenas por Educación Superior y de la Reforma Universitaria¹

Maxim Repetto, Fabio Almeida de Carvalho,
Maria Luisa Fernandes, Isabel Maria Fonseca

1.- Introducción²

Ante la crisis de la educación pública de Tercer Grado³, algunos sectores de las universidades brasileñas han buscado, aunque con dificultades, redefinir su papel y sus rumbos en medio de las nuevas demandas y reivindicaciones de la sociedad brasileña, ahora concebida de modo plural. De modo coincidente, las conquistas de algunos segmentos de los movimientos sociales organizados han propiciado la elaboración de propuestas caracterizadas tanto por su carácter participativo y libertario, como por su propuesta político-pedagógica innovadora.

Nuestro objetivo es presentar la experiencia de gestión del Núcleo Insikiran de Formación Superior Indígena, así como la propuesta didáctico-pedagógica del Curso de Licenciatura Intercultural, en el contexto de las conquistas de los movimientos indígenas por una educación más apropiada a su desarrollo en cuanto pueblos distintos social y culturalmente del conjunto de la sociedad nacional. Buscamos presentar una experiencia efectiva de construcción de un espacio constituido en una universidad pública, caracterizada más por el compromiso con las demandas oriundas de la sociedad que con metas o estrategias gubernamentales del Estado.

2.- Las conquistas de los movimientos indígenas por un modelo educacional más acorde con la realidad local: el caso de Roraima

A pesar de ser antigua la implantación del "sistema escolar", empleado como uno de los principales mecanismos de dominación colonial y nacional en comunidades indígenas, la "educación escolar indígena" viene resurgiendo con una nueva perspectiva a partir de la década del 70, cuando paulatinamente se fue fortaleciendo el movimiento de estas comunidades en defensa de sus derechos originarios, de sus tierras y de su cultura.

A partir de esa década se pasó a establecer una relación dialógica, casi siempre conflictiva: por un lado, se amplía la demanda por la implementación de escuelas en tierras indígenas, con el consiguiente estudio de la lengua portuguesa y de sus ciencias asociadas; por otro, la acción del Estado, ya sea en los niveles Federales o Estadales, pasa a centrar su atención en las escuelas, financiando la ampliación de la red escolar y desarro-

lizando diversas modalidades y niveles, desde la alfabetización a la educación de jóvenes y adultos, y a la Educación Básica, incluyendo la Educación Parvularia, y a la Educación Media, además de otras experiencias de Enseñanza Profesional.

En este contexto es importante destacar la insatisfacción de las comunidades en relación a los profesores no indios, que utilizaban métodos ya superados de castigo y de violencia, así como sobrevaloraban la lengua y la cultura brasileñas, menospreciando las culturas y las lenguas indígenas, promoviendo así una sumisión política, social y cultural. A poco andar, el movimiento indígena se fue destacando por una acción conjunta de tuxauas⁴ y de organizaciones que reivindicaban una educación orientada hacia la valorización y profundización del conocimiento de su cultura, así como para garantizar al indio el derecho y la posibilidad de hablar en su propia lengua. O sea: se reivindicaba una escuela que trabaje a partir de la realidad de las comunidades.

Así, pronto los profesores no indios fueron siendo sustituidos por indígenas. Los primeros profesores indígenas de Roraima concluyeron su Educación Básica en la misión católica de Surumu. A medida que fueron siendo formados, pasaron a enseñar en las escuelas de las comunidades. En 1972 fue formado el primer grupo hasta el 8º año de Educación Básica. Fueron estos profesores los que pasaron gradualmente a actuar en las escuelas indígenas. La cuestión de la educación se fue constituyendo, entonces, en un tema de interés bastante significativo para las dirigencias indígenas, para los profesores y para las comunidades en general, así como para el propio Estado. Encuentros y debates fueron construyendo ideas e ideales de una educación acorde con la realidad indígena.

Como respuesta a las reivindicaciones, la SEECD⁵ abrió en sus dependencias un espacio administrativo con representación indígena, llamado Núcleo de Educación Indígena (NEI) dentro de Departamento del Interior, en el año 1986, hoy Departamento de Gestión y Educación Indígena (DGEI).

En 1989, en Manaos (Amazonas), fue realizado el primer encuentro de profesores indígenas de Amazonas y Roraima, ocasión en la que fue creada la COPIAR, Comisión de los Profesores Indígenas de Amazonas, Roraima y Acre, que en 2000 pasó a llamarse COPIAM, Consejo de los Profesores Indígenas de la Amazonía, ampliando así su acción a los profesores indígenas de toda la Amazonía Brasileña. En esos encuentros y debates fueron definidos los principios de la educación indígenas, los cuales vienen siendo paulatinamente in-

corporados a la legislación sobre educación indígena. Tales principios buscaron valorizar los conocimientos indígenas y el respeto a los procesos propios del aprendizaje, tales como la vida cultural y calendarios escolares, entre otros aspectos.

La Organización de los Profesores de Roraima, OPIR, surgió en Octubre de 1990, en el contexto de encuentros y debates nacionales y regionales sobre problemas y propuestas de educación escolar en Tierras Indígenas. La OPIR nació con apoyo de los tuxauas, de las dirigencias y de las comunidades indígenas, con el fin de viabilizar las actividades necesarias para el proceso de organización y reivindicación de la educación. De este hecho surgió una nueva discusión que paulatinamente fue forjando una nueva situación: en vez de educación *para* los indígenas, se pasó a tener una educación *de* los indígenas.

La primera formación profesional de profesores indígenas se dio en los años ochenta, en el Magisterio Regular y luego, en el inicio de los noventa, en la primera versión del Magisterio Regional Parcelado de Roraima, destinado a los profesores de la red pública. En el año 1994 fue elaborado el Proyecto de Magisterio Indígena Parcelado, para formar profesores en nivel de Segundo Grado. De esta forma, el magisterio indígena y las demás modalidades de magisterio formaron aproximadamente 470 profesores indígenas.

La formación de los profesores en nivel de Tercer Grado también ha sido una preocupación, considerando que hay pocos profesores indígenas formados en Enseñanza Superior y aproximadamente unos 40 en proceso de formación en los cursos regulares de la Universidad Federal de Roraima.

A pesar de las conquistas arriba presentadas, se resiente aún la carencia de profundidad en la concretización de propuestas didáctico-pedagógicas propias para los proyectos educativos que los indígenas reivindicaban para sus aldeas, así como se siente la ausencia de un debate más profundo en torno a sus aspectos filosóficos. Según observan los profesores indígenas, uno de los aspectos más preocupantes se relaciona con la falta de formación para actuar de modo participativo e integrado junto a las comunidades, ya que el sistema escolar ubica al profesor en una situación de superioridad intelectual, reproduciendo un conocimiento fragmentado y muchas veces ajeno a la realidad del alumno y de su comunidad.

En los últimos años, la política de educación orientada a los pueblos indígenas, amparada en los dispositivos legales, tales como la Constitución Federal de 1988, la

Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB), el Referente Curricular para las Escuelas Indígenas, la Resolución N°03 del CNE, el Plan Nacional de Educación e incluso la Convención 169 de la Organización Internacional del Trabajo⁶, ratificada por Brasil, han asegurado a los indios el derecho a una educación diferenciada, cuyos principios centrales son el multiculturalismo y la participación de las comunidades y de las organizaciones en la definición de las acciones que serán desarrolladas.

En Roraima, la construcción de este debate ha sido arduo y delicado, toda vez que se deben establecer alianzas y compromisos que viabilicen las propuestas. En 1999 fue realizado el *I Seminario de Educación Indígena de Roraima*, donde se discutió acerca de la formación profesional en nivel Medio para los estudiantes indígenas. Durante 2000 fueron realizadas varias actividades que ayudaron a perfilar la actual propuesta de un Curso de Formación en Nivel Superior para profesores indígenas.

En la asamblea general de la OPIR, celebrada en la comunidad de Malacacheta, en el inicio de ese año, fue reivindicado al Rector de la UFRR el ingreso de los indígenas a la Universidad. En el mes de octubre de ese mismo año la OPIR realizó el *II Seminario de Educación Indígena de Roraima*, en la comunidad de Canauanin, municipio de Cantá, cuyo tema era: *La Formación en Nivel Superior*. Los profesores aprobaron una propuesta para ser presentada en la UFRR, en la que se solicitó la creación de un espacio institucional dentro de la universidad, a fin de que se pudiese atender a las necesidades de formación y habilitación plena de los profesores y estudiantes indígenas de Roraima. Fueron realizados otros varios seminarios, cursos de extensión y talleres, destinados a discutir la formación superior de los profesores indígenas y las nuevas demandas de educación superior.

Para la elaboración de la propuesta, la OPIR, la UFRR y otras entidades asociadas, como la FUNAI, el Departamento de Gestión y Educación Indígena de la Secretaría de Estado de Educación, y las organizaciones indígenas: Consejo Indígena de Roraima (CIR), Asociación de Pueblos Indígenas de Roraima (APIRR), Organización de las Mujeres Indígenas de Roraima (OMIR), vienen discutiendo el modelo a seguir por el Núcleo Insikiran de Formación Superior Indígena, que fue creado oficialmente en diciembre de 2002, tras la discusión y aprobación en los Consejos Universitarios de la UFRR.

A partir de este Núcleo fue creado el Curso de Licenciatura Intercultural, cuyo proceso de selección específico

ocurrió en enero de 2003, con el inicio de las clases en julio de ese mismo año, con un grupo de 60 alumnos. El principal objetivo es el de preparar profesores que puedan contribuir realmente en beneficio de sus comunidades. Actualmente, tras un año de existencia y tres etapas de estudios presenciales cumplidas, el proyecto del Curso de Licenciatura Intercultural se encuentra en fase de consolidación. De momento, ya se discuten los próximos ingresos y la continuación de la formación de los profesores indígenas. Son delineadas también nuevas demandas de formación superior, lo que llevó a las organizaciones indígenas a reivindicar el acceso a otros cursos de la UFRR, lo que se encuentra en proceso de discusión con la Rectoría y algunos Departamentos de la Universidad. Se espera que, en 2005, se torne una realidad.

3.- Las experiencias de gestión del Núcleo Insikiran de Formación Superior Indígena y la propuesta didáctico-pedagógica del Curso de Licenciatura Intercultural

A diferencia de gran parte de los cursos de graduación de la UFRR y las demás universidades brasileñas, que fueron concebidos y construidos de manera verticalizada por especialistas en áreas y campos específicos del conocimiento o incluso por comisiones de notables, el Curso de Licenciatura Intercultural del Núcleo Insikiran fue forjado a partir de una reivindicación y de un diálogo constante, sostenido entre varias instituciones públicas y las organizaciones indígenas del estado de Roraima, tal como quedó explicitado en la sección anterior de este texto.

La discusión se extendió a las comunidades indígenas, que también participaron activamente en la definición de la propuesta. Para ello fue fundamental el aporte de miembros y de colaboradores del Núcleo en las asambleas y en las demás actividades realizadas por las organizaciones asociadas, así como en muchas reuniones promovidas en diversas comunidades, localizadas en varias regiones del Estado. Esta contribución también fue fundamental para el proceso de preparación de los profesores formadores, que así pudieron orientarse en las particularidades de la nueva situación que enfrentan de ahora en adelante.

Fueron muchas las divergencias suscitadas en estas ocasiones, en relación a temas como: las áreas de for-

mación que se impartirán y la(s) modalidad(es) del(los) curso(s), los criterios a ser aplicados en el proceso selectivo, el perfil de los candidatos y de los profesores formadores, el uso y la valoración conferida a las lenguas indígenas, el sistema de evaluación, entre otras cuestiones.

No obstante, algunos de esos criterios debieron ser forzosamente adecuados a la legislación vigente y al Reglamento Interno de la UFRR. A modo de ejemplo, mencionemos que las organizaciones y comunidades defendían que los candidatos deberían ser seleccionados directamente por los movimientos y por las bases, con el justo alegato que solamente las comunidades indígenas son las que conocen bien a los profesores a ser formados y que solamente ellas tienen, de este modo, las mejores condiciones para indicar quienes tienen un real compromiso con la educación y con las dinámicas de las comunidades en general.

Pero fue, al fin y al cabo, ese régimen de consulta permanente a las organizaciones y a las bases del movimiento lo que propició la definición de los criterios que, en la concepción de los pueblos indígenas de Roraima, deberían regular el proceso selectivo (de alumnos y de profesores) y la construcción del proyecto del Curso como un todo. A pesar de las dificultades halladas, de ello resultó que el Núcleo Insikiran fue, desde su origen, paulatinamente ganando legitimidad ante las organizaciones y las comunidades indígenas de Roraima, generalmente muy escépticas de la escuela como institución y de la implantación de nuevos proyectos creados por los desacreditados órganos gubernamentales.

Paralelamente, la actitud de las instituciones asociadas refleja no sólo la responsabilidad y el compromiso para con las demandas presentadas, sino también el respeto para con las especificidades que una acción de esta naturaleza exige. Estas instituciones, además de la responsabilidad financiera, también aportaron al proceso una experiencia importante para el Curso, dado el conocimiento de la realidad que acumularon durante años de trabajo en el área de la educación en Tierras Indígenas. Es destacable que hasta hoy continúan involucradas en el proceso en calidad de asociadas y de sostenedoras del Curso, pero también participando de su construcción, conjuntamente con los pueblos indígenas.

Este proceso de construcción compartido entre individuos con diversas experiencias, provenientes de diferentes campos del conocimiento, pero también de varias instituciones gubernamentales y no gubernamentales sumada a la fundamental importancia de la participación de las organizaciones y de las comunidades indígenas

en todas las etapas, acabó gestando un Núcleo de constitución bien diferenciado de las demás unidades administrativas de la UFRR. El Núcleo tiene un Consejo Autónomo con participación efectiva de varios sectores gubernamentales (UFRR, FUNAI, DGEI/SECD) y no gubernamentales (OPIR, APIRR, CIR Y OMIR). Lo más importante de esto, según nuestro punto de vista, es que la estructura garantice el control social externo de las acciones, tanto administrativas como educativas.

Así, si consideramos el carácter participativo e interinstitucional de la experiencia de gestión del Núcleo Insikiran de Formación Superior Indígena, tal vez se esté, en la práctica, realizando una reforma en la manera en que la universidad se relaciona con la población a la que se destina. Para ello fue fundamental la institución del control social externo como herramienta de inclusión, pero también como factor de mejoramiento paulatino de la propuesta por parte de quienes ocupan la escena educacional indígena. La gran ventaja de este modelo es que, garantizando la participación de los beneficiados y el concurso de los demás interesados, además de elevar la estima y la comprensión de todos, también se promueve la co-responsabilidad de los errores y de los aciertos entre los involucrados.

Tratándose de la propuesta pedagógica, ésta se fue definiendo, poco a poco, en varios encuentros realizados en Boa Vista. La versión final del curso tiene una duración de cinco años, organizados de la siguiente manera: los dos primeros son de formación común, denominados FPE, Fundamentos Pedagógicos Específicos, cuyo estudio aborda una orientación pedagógica específica, articuladas con las tres áreas de concentración que serán cursadas en los tres últimos años, las cuales son: 1) Ciencias Sociales, 2) Comunicación y Artes o 3) Ciencias de la Naturaleza.

Vale destacar que no existen modelos canonizados para construir un curso de esta naturaleza. Así, a pesar de que ya disponíamos (al momento de la construcción del proyecto político-pedagógico del Curso de Licenciatura Intercultural) de la experiencia del Tercer Grado Indígena del Mato Grosso, con la cual dialogamos, el montaje del Curso de Licenciatura Intercultural del Núcleo Insikiran tuvo que procurar una base de apoyo en la propia realidad indígena de Roraima, que terminó por definir los temas, los contenidos y la orientación para ser entregados a ellos.

Así, en vez de asignaturas, se optó por el estudio de temas contextuales, los cuales fueron definidos a partir de la situación y de las problemáticas propias de las comunidades indígenas. El currículo, a su vez, acabó

asumiendo una estructura bastante flexible, en que la malla curricular no presenta un sistema de prerrequisitos que generalmente entorpecen y dificultan el trámite en las sucesivas etapas de formación.

Ante la ausencia de modelos canonizados, se comenzó de algunos principios teórico-metodológicos rectores de la propuesta, los cuales son: la interculturalidad, la interdisciplinariedad y el diálogo social. Se utilizó, además, una herramienta transversal: la formación por la investigación.

El principio de la interculturalidad permite establecer una relación de respeto entre culturas diferentes, que es el caso en que se encuentra el proceso de formación en curso del Insikiran. No obstante, la aplicación de este principio no implica simplemente reconocer el valor de cada una de estas culturas y defender el respeto entre ellas. Más que eso, la interculturalidad parece ser un principio que fortalece elementos consistentes que facilitan el descubrimiento, el enfrentamiento y la posterior búsqueda de soluciones para los conflictos que surgen de este encuentro, en todas las dimensiones. Este carácter a un tiempo relacionante y contrastivo del principio de interculturalidad fue fundamental para su adopción.

La interdisciplinariedad, a su vez, constituye un principio que propicia el reconocimiento de que diferentes niveles de realidad son regidos por diferentes tipos de lógicas. Con esto se busca, más que echar mano a conocimientos de diferentes disciplinas, campos y áreas, una apertura hacia lo que está más allá de las diferentes disciplinas. El principio de la interdisciplinariedad permite, en fin, romper con la fragmentación típica de la construcción de conocimiento formal, toda vez que propicia la integración y la confluencia de las diferentes áreas en el estudio de temas contextualizados. Como se percibe, se trata de un instrumento importante para quienes trabajan en la formación de profesores indígenas, originarios de culturas en que el conocimiento y su difusión se da de modo integrado y continuo.

Por último, el principio del diálogo social permite romper con antiguas concepciones maniqueístas que aún hoy predominan en este campo y por medio de las cuales se acostumbra reducir a los actores sociales que ocupan esta escena a papeles histórica e inmutablemente definidos. El diálogo social permite, de este modo, romper con las generalizaciones, sea en relación a los pueblos indígenas, sea en relación a los demás grupos sociales, reconociendo a todos como actores legítimamente constituidos y cuyos proyectos históricos se definen a partir de situaciones particulares en el tiempo y en el espacio.

Estos principios rectores del Curso de Licenciatura Intercultural, así como el proceso de formación como un todo, son apoyados por una herramienta importante para el tipo de educación orientada hacia el enfrentamiento de problemas contextuales, como es el caso de Insikiran: la formación por la investigación como mecanismo de construcción de conocimiento.

La investigación goza de especial reconocimiento en el proceso de formación del Curso de Licenciatura Intercultural, toda vez que propicia el surgimiento y posterior análisis de datos obtenidos en los contextos específicos en que viven y actúan profesionalmente los cursistas de Insikiran. Esto produce, al fin, un sistema de retroalimentación de la formación, dado que induce a los cursistas y a los formadores a reflexionar constantemente acerca de las prácticas ejecutadas en la sala de clases de las comunidades. Se trata, por tanto, de una herramienta fundamental, según nuestro punto de vista, para los fines a los que tiende el proceso de formación del Núcleo.

4.- A modo de conclusión

Hemos presentado, a lo largo de este texto, el relato sobre el modo por el cual los pueblos indígenas de Roraima se fueron organizando en torno a la lucha por una educación de calidad para su formación, así como las experiencias de gestión del Núcleo Insikiran de Formación Superior Indígena y didáctico-pedagógicas del Curso de Licenciatura Intercultural.

Se trata de una propuesta construida de modo compartido entre instituciones gubernamentales y no gubernamentales, que se caracteriza tanto por promover la real participación de los principales actores involucrados en el proceso, los pueblos indígenas, como por garantizar el control social externo y el respeto para con los objetivos pretendidos para la formación de estos pueblos.

Se caracteriza también por constituir una propuesta curricular abierta y en construcción, siempre dispuesta a ser replanteada, reorientada y redefinida de acuerdo con las necesidades de cada etapa y con las particularidades constatadas en cada realidad específica. De aquí la importancia de los principios teórico-metodológicos que cimientan la construcción de conocimiento puestas en práctica por el Curso, los cuales son la interculturalidad, la interdisciplinariedad y el diálogo social, así como la investigación como instrumento de reflexión y de formación continua, tanto de los cursistas como de los formadores.

De este modo, tal vez podamos concluir afirmando que la experiencia del Curso de Licenciatura Intercultural del Núcleo Insikiran de Formación Superior Indígena surge en el campo de los cursos de licenciatura en Brasil como una innovación, tanto en relación a la gestión, que asume una factura compartida y de co-responsabilidad entre los participantes, como en lo que se relaciona a la práctica pedagógica, que privilegia antes la construcción y valoración de conocimientos provenientes de diferentes esferas por sobre la simple reproducción de contenidos, las más de las veces distantes de las realidades indígenas. Se destaca, por último, la relación de respeto establecida entre los saberes canonizados por la ciencia occidental y las “ciencias indígenas”. Estos aspectos tal vez nos permitan soñar con la construcción de una universidad (y quizás de una sociedad) más justa, en que los diferentes miembros del cuerpo social sean debidamente representados y constituidos.

Notas

¹ Actualmente, en Brasil se discute una posible Reforma Universitaria, aunque aún no están definidos ni los contenidos ni los objetivos de ese debate. Este documento pretende ser un aporte a esa discusión.

² Agradecemos la traducción al castellano al Prof. Marcelo Reyes.

³ La Educación de Primer Grado corresponde a la Educación Básica (en Brasil llamada Fundamental), la de Segundo Grado corresponde a la Enseñanza Media, mientras que la de Tercer Grado equivale a la Educación Universitaria o Superior.

⁴ Con este término se designa a los líderes de las comunidades indígenas. Es equivalente a lonco o cacique.

⁵ Secretaría de Estado de Educación, Cultura y Deportes

⁶ Dicha Convención, “Sobre Pueblos Indígenas y Educación”, vigente en la Constitución de la OIT desde 1991, rige en Brasil desde julio de 2002.

El Liceo: ¿Un Espacio de Pluralidad de Voces?

Doris Silva Badilla*

A mi Madre,
A mi familia,
A mis amigos,
Por enseñarme cada día a ser:
“Una persona que acepte en su mundo,... muchos mundos”.

Introducción

Comenzaré diciendo que el título viene a reseñar casi gráficamente, el cuestionamiento que me hago cada día, al llegar a mi lugar de trabajo. Sí, ese lugar llamado liceo, en el cual se “supone”, y utilizo ese término no en un sentido sarcástico, sino más bien tratando de explicitar, el grado de complejidad en el cual estamos insertos hoy en día como parte y fruto de una sociedad global. En este sentido el “supuesto”, tiene relación con el espacio de pluralidad que nos debiese brindar... el Liceo.

En este sentido creo que la problemática que me debo plantear sería “El desafío que representa la diversidad

para la enseñanza”, de esa forma estaría aceptando una realidad que está allí y no soy ajena a ella:

El diseño de enseñanza no contempla la diversidad, como necesidad de aprendizaje que oriente las prácticas pedagógicas.

Actualmente nuestra sociedad ha sido testigo de un cambio profundo en cuanto a la interpretación de la realidad. Este cambio se encuentra relacionado con el reconocimiento de la existencia de diferencias, diversidad, en este sentido tenemos que el problema crucial para la enseñanza, es contribuir a generar un nuevo esquema o nuevas formas de pensar acerca de la realidad y por sobre todo repensar las relaciones entre las personas. El desafío actual por lo tanto, tiene que ver con poder conectar los distintos aspectos de la realidad con la enseñanza, este cambio nos obliga a organizar el pensamiento de tal forma que nos permita satisfacer estas necesidades que incluye tanto requerimientos cognoscitivos como sociales.

En este sentido el tópico de la diversidad plantea un desafío a la enseñanza, puesto que en este escenario la

* sirodcl@yahoo.es