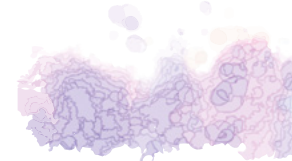


Interculturalidad

y prácticas
educativas
en el contexto
latinoamericano





Interculturalidad

y prácticas educativas en el contexto latinoamericano



Aval:

La presente obra ha sido evaluada por pares externos a doble ciego, cumpliendo la normativa nacional e institucional para las obras de relevancia.

Edición:

PRIMERA

Tiraje:

LIBRO DIGITAL

Edición Gráfica:

Lic. Belén Freire Cáceres

belen.freire@utc.edu.ec

Impresión:

LIBRO DIGITAL

ISBN (I):

ISBN (D):

978-9978-395-78-3

Publicación:

EDITORIAL UNIVERSIDAD TÉCNICA DE COTOPAXI

Latacunga-Ecuador

15 de abril de 2022

AUTORES

Máximo Ricardo Gómez Castells

Doctor en Ciencias Sociológicas.

Docente en la Universidad Técnica de Cotopaxi, Ecuador.

Email: maximogom457@gmail.com

Martha Liliana Albán Bautista

Doctora en Administración Estratégica de Empresas

Funcionaria en la Universidad Técnica de Cotopaxi, Ecuador.

Email: martha.alban@utc.edu.ec

Milton Marcelo Cárdenas

M.B.A. en Administración y Marketing

Docente en la Universidad Técnica de Cotopaxi, Ecuador.

Email: milton.cardenas@utc.edu.ec

Lorena Maricela Paucar Coque

Magíster en Gerencia Informática

Docente en la Universidad Técnica de Cotopaxi, Ecuador.

Email: lorena.paucar@utc.edu.ec

Yadira Paola Borja Brazales

Magíster en Administración de Empresas mención Planeación

Docente en la Universidad Técnica de Cotopaxi, Ecuador.

Email: yadira.borja@utc.edu.ec

Mónica Alexandra Salazar Cueva

Magíster en Gestión de la Producción

Docente en la Universidad de las Fuerzas Armadas Sede Latacunga, Ecuador.

Email: masalazar27@espe.edu.ec

Juan Pío Salazar Arias

Magíster en Planeamiento y Administración Educativos.

Docente en la Universidad Técnica de Cotopaxi, Ecuador.

Email: juan.salazar0@utc.edu.ec

Raúl Bolívar Cárdenas Quintana

Doctor en Ciencias Pedagógicas.

Docente en la Universidad Técnica de Cotopaxi, Ecuador.

Email: raul.cardenas@utc.edu.ec

Segundo Adolfo Bassante Jiménez

Magíster en Investigación para el Desarrollo Educativo

Docente en la Universidad Técnica de Cotopaxi, Ecuador

Email: segundo.bassante@utc.edu.ec

INDICE

CAPÍTULO I..... 16

1.1 Conceptualización de la interculturalidad y su contraposición con la multiculturalidad en el contexto latinoamericano..... 17

1.2 Enfoque de la filosofía intercultural: diálogo y desobediencia cultural en el contexto de la globalización..... 35

1.3 Significado de la interculturalidad en la educación: la educación intercultural bilingüe..... 49

CAPÍTULO II..... 62

2.1 Situación de la interculturalidad en la educación latinoamericana..... 63

2.2 La Educación Superior Intercultural..... 79

CAPÍTULO III.....	94
3.1 Educación intercultural, identidad y exclusión.....	95
3.2 Aprendizaje cooperativo en la educación intercultural...	119
CAPÍTULO IV.....	128
4.2 Diversidad cultural y diálogo intercultural en la educación ecuatoriana.....	134
CAPÍTULO V.....	158
CONCLUSIONES.....	164
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	170

Introducción

Es evidente que, en los últimos años, los diversos fenómenos sociales, económicos, políticos, que han venido ocurriendo ubican a las sociedades actuales frente a retos sin precedentes. La globalización económica, los conflictos éticos, el incremento de las nuevas tecnologías, el deterioro ambiental y los movimientos migratorios han modificado sustancialmente el tejido social, lo que requiere, de manera perentoria, reformulaciones de los principios que norman las relaciones entre individuos y grupos, especialmente en aquellas sociedades que abogan por los principios de equidad y justicia social.

Estos planteamientos exigen, de acuerdo con Aguado, viabilizar "procesos de apertura y cambio hacia nuevas formas sociales que hagan posible la convivencia de grupos culturales diversos en el seno de una sociedad dada" (Aguado, 2002:16). Más aún si se asume, desde un enfoque intercultural, pues la atención a la diversidad cultural involucra a toda la sociedad en su conjunto y a cada uno de sus miembros en particular. No se trata de formular actuaciones específicas para grupos culturales diversos, sino de incorporar una nueva perspectiva que afecta todas las dimensiones y a los participantes de los procesos sociales.

El acercamiento teórico a las concepciones y conceptualizaciones educativas interculturales no puede desvincularse de los conceptos de cultura e identidad, en tanto la práctica de dicha educación y las realidades que suscita se realiza sobre los procesos culturales e identitarios que promueve la institución docente y el contexto social en que se encuentra, como praxis cultural socialmente construida, más allá de los enfoques fragmentados y folclorizados que habitualmente se limitan a la mera inclusión de contenidos étnicos en el currículo intercultural.

El debate en torno al concepto de cultura tiene lugar de forma paralela sobre el concepto de identidad. La identidad planteada desde un enfoque constructivista incide en el proceso socialmente estructurado a través del cual los individuos delimitan sus fronteras con otros grupos o individuos con la intencionalidad explícita de producir una diferenciación respecto a algunos grupos con los cuales interactúan (Giménez, 2002: 60). Por esta razón, la identidad es una construcción social dentro de una situación relacional, es decir, de interacción y comunicación social, que orienta sus representaciones y acciones (Giménez, 2002: 60).

La delimitación frente a otro conjunto de actores requiere de una comparación y selección –realizada de forma consciente– de determinadas prácticas y representaciones culturales como “emblemas de contraste” (Giménez, 1994:172).

Dichos “emblemas de contraste” tienen que ser reconocidos por los actores, tanto por los del propio grupo como por los del resto. Es lo que este autor menciona como “‘auto-identidad’ y ‘exo-identidad’”, es decir, de autoafirmación y de asignación, que

tienen lugar dentro de dinámicas socio-políticas determinadas en la lucha por la “clasificación legítima” (Giménez, 2002: 61).

La interculturalidad es fruto del entramado que se forma entre los diferentes procesos culturales que convergen en determinado tiempo y espacio, como lo es el educacional. Estos son procesos concretos, prácticos, subjetivos y sociales, difícilmente separables de “las formas de su realización concreta” (Teodoro, 1996:24).

La interculturalidad es un concepto que quiere ir más allá del de multiculturalidad. Es un concepto que lo quiere trascender. Ello supone la coexistencia de diversas culturas en un determinado territorio. En América Latina, la noción de multiculturalidad traduce y refleja una realidad: en su gran mayoría nuestras sociedades han sido desde siempre heterogéneas tanto en lo lingüístico como en lo cultural y, por ende, multiculturales; situación frente a la cual se plantea desde hace algún tiempo la interculturalidad como propuesta de diálogo, intercambio y complementariedad. La interculturalidad se constituye entonces en una noción propositiva que apunta hacia la articulación de las diferencias, pero no a su desaparición. “Multicultural: habla de lo que es, de presencias diversas, de culturas con contenidos específicos. Pero puede referirse a ghettos y a límites infranqueables entre ellas. Intercultural: “pone el énfasis en los puntos de contacto y, por consiguiente, en el necesario diálogo entre las culturas” (Juliano, 1993:66).

La multiculturalidad es un concepto descriptivo. Nos dice que en un determinado territorio coexisten grupos con culturas distintas. Pero el concepto no atañe a la relación entre las culturas. No califica esta relación. Y al no hacerlo, admite

relaciones de explotación, discriminación y racismo. Podemos ser multiculturales y racistas.

Por eso acudimos al concepto de interculturalidad. No se trata de un concepto descriptivo, sino de una aspiración. Se refiere precisamente a la relación entre las culturas y califica esta relación. La interculturalidad supone que entre los grupos culturales distintos existen relaciones basadas en el respeto y desde planos de igualdad. La interculturalidad no admite asimetrías, es decir, desigualdades entre culturas mediadas por el poder, que benefician a un grupo cultural por encima de otro u otros. Como aspiración, la interculturalidad forma parte de un proyecto de nación.

La interculturalidad es una meta política que debe ejercerse en todos los ámbitos de la vida social, pero que se ha aplicado de manera especial en la educación indígena bilingüe intercultural en toda América Latina como la política educativa indígena oficial, desplazando a las políticas asimilacionistas e integracionistas que se llamaban bilingües, dando importancia al aprendizaje de la lengua y la cultura propias.

A esta presencia de la interculturalidad como coexistencia de diversas culturas, como articulación de las diferencias culturales e identitarias en la educación en general y en la educación superior en particular, se dedican las reflexiones y tesis expuestas en los capítulos de este libro, que ponemos a la consideración crítica de los lectores interesados en el tema.

CAPÍTULO I.

Acercamiento epistemológico a las concepciones de la interculturalidad en la educación.

1.1 Conceptualización de la interculturalidad y su contraposición con la multiculturalidad en el contexto latinoamericano.

Resulta bastante improbable definir una conceptualización única, acabada, acerca de la interculturalidad. Es una aventura en la que se corre el riesgo de la absolutización o ligereza teórica de carácter conflictual. No obstante, resulta interesante para el debate académico acercarse a determinadas conceptualizaciones que parecen ser tan elementales como necesarias.

Son varios y diversos los fundamentos de la interculturalidad, entre los que consideramos destacar:

a) La filosofía de la otredad

Las bases filosóficas de la interculturalidad se refieren a la forma como se aborda al otro diferente:

- Desde una postura filosófica que considera que hay culturas superiores y que por lo mismo es necesario que el otro borre su diferencia para poder establecer una relación desde planos de igualdad, se transita con claridad al polo opuesto: a la postura que sostiene que el otro puede y debe crecer desde lo que es, desde su propia identidad.

- Desde una postura filosófica que conduce a concebir al otro diferente como una amenaza, a un planteamiento radicalmente opuesto que asegura que el contacto con el otro diferente me enriquece.

- Desde una visión de "cultura" en singular – incluyendo la convicción de que la puerta de entrada a esta cultura es la escuela – a un planteamiento de "culturas", en plural, cuya presencia múltiple asegura la vida. Esta postura sostiene además la imposibilidad de juzgar la superioridad de una cultura sobre otra en un determinado momento de la historia. Históricamente, y desde posturas éticas específicas, sí es posible hacer estos juicios de valor.

- Y desde una concepción de que las culturas son estáticas y que las identidades son fijas, a una concepción de las culturas como vivas, dinámicas, adaptables y promotoras del cambio. Una de las principales fuentes de dinamismo de una cultura es precisamente el contacto con otras culturas, más aún si dicho contacto se da desde la base del respeto.

b) La democracia

Debe para estas alturas resultar evidente que un país

multicultural que aspira a la democracia no puede lograrla plenamente si no transita de la multiculturalidad a la interculturalidad. Esto es así porque la democracia supone pluralismo. Se trata de una metodología de tomar decisiones en situaciones justamente de complejidad, donde los pensamientos y las orientaciones son distintas.

La democracia también implica conocer y respetar otras visiones. La democracia exige conocer otras visiones para formar el juicio propio. De otra forma, el juicio propio es limitado y egocéntrico, inconveniente para el propio Estado que se erige en democracia.

La democracia supone al menos la tolerancia, que es uno de los contrarios del racismo –los otros, más profundos, son el respeto y el aprecio por el otro diferente–

Exige escuchar a las minorías para que no se convierta en una dictadura de las mayorías. Implica, por lo mismo, interculturalidad.

La democracia es un mecanismo para la persecución de la justicia, de la retributiva y de la distributiva, ambas perseguidas también por la interculturalidad.

Y, por último, la democracia verdadera, la profunda y madura, la que supone interculturalidad, es indispensable para la gobernabilidad en sociedades complejas, diversas y heterogéneas.

Interculturalidad es un término muy en boga actualmente tanto en las ciencias sociales como en la sociedad civil en

general y se refiere a la dinámica de las relaciones que se establecen en el contexto de la diversidad cultural. La pregunta por la interculturalidad ha sido entendida como occidental y eurocéntrica, así como inscripta en la lógica de una cultura científica en la que cada disciplina (pedagogía, literatura, política, sociología, filosofía, entre otras) la define y clasifica desde su perspectiva, dándole matices muy diferentes. Para diversos autores lo intercultural tiene que ver con prácticas culturales y modos de vida concretos de las personas que se ponen en interacción, en el entendido de que el campo de lo intercultural no está fuera de nosotros, sino que estamos involucrados en él, y éste es el espacio –o transitabilidad– que se va creando mediante el diálogo y la comunicación entre culturas.

El mecanismo que pone en acción la interculturalidad, que se piensa como la forma más desarrollada del diálogo de las culturas y las civilizaciones, es el diálogo intercultural.

Un tópico que ha ocupado a diversos estudiosos de la interculturalidad es el de la comunicación intercultural. La competencia comunicativa intercultural consiste en una habilidad comunicativa genérica que nos permite a todos ser flexibles, no dogmáticos y abiertos en la adaptación al reto de las interacciones interculturales; esto es, no reducir las nuevas experiencias a categorías preconcebidas y rechazar el etnocentrismo. Esta comunicación debe promover una reflexión crítica sobre nuestros valores y cultura y actitudes sin prejuicios hacia la diferencia, para lo cual es fundamental adquirir información sobre la historia, valores, instituciones y sistemas conductuales de la o las otras sociedades.

Con la adquisición de competencia cultural sobre el “otro” se posibilita la interculturalidad y se destruyen los estereotipos y prejuicios negativos que suelen ser producto de la ausencia o mala calidad de la información acerca de los estilos de vida de los otros culturales con los que se convive.

Es importante considerar que el paradigma de la interculturalidad tiene varias acepciones y contextos, dentro de los cuales también vamos a presentar un planteamiento muy propio nacido de la exigencia en la construcción de un conocimiento emergente, el de la interculturalidad científica.

Desde una visión del conflicto consideramos a la interculturalidad con la construcción de nuevas identidades en base a las confrontaciones culturales que a lo largo de la historia han sufrido las culturas en los diferentes lugares del mundo hasta constituirse en nuevas identidades. Esta definición tiene sus propios escenarios como los conflictos armados, desplazamientos geográficos, guerras interétnicas, racismo, xenofobia.

Desde el desarrollo y fortalecimiento de la lengua se considera a la interculturalidad como la consolidación de la identidad de una cultura a través del uso de su propia lengua. Los contextos donde se da esta acepción de interculturalidad son los multilingües, plurilingües, bilingües. En estos las lenguas indígenas o diglósicas luchan por perennizarse en un ambiente en donde las lenguas nacionales impiden su desarrollo.

Otra de las acepciones que encontramos es considerar a la interculturalidad como un proceso de convivencia humana

basado en el respeto a la relación recíproca de valores entre varias culturas. Esta acepción apela a la valoración del bagaje ético social de varias culturas, en donde la interrelación se basa justamente en el respeto a estos valores. Los contextos donde se mueven esta acepción son los grupos humanos multiculturales, pluriculturales.

El mundo permanente de las interrelaciones humanas en todas partes nos permite encontrar otra acepción de interculturalidad como la acepción constante de las diferencias. Esto implica interrelaciones personales aún en donde no hay contextos culturales fuertes. De esta manera se valora a la persona con su propia identidad personal, sabiendo que la persona es quien representa a una cultura. Este mundo de relaciones las encontramos en la convivencia de seres humanos fruto de las migraciones intercontinentales, que pertenecen a diferentes religiones, de diferentes estatus socioeconómicos (Ramírez, 2001).

Por otra parte, en las ciencias de la cultura la interculturalidad científica considera a la interculturalidad como interrelación de saberes de las culturas originarias con los saberes de las universales. Esta acepción nos ubica en los conocimientos de las que son originarias de cada continente y su interrelación con los saberes y conocimientos de las culturas y sus aportes al bienestar científico y tecnológico de la humanidad.

La cuestión de la interculturalidad en latinoamérica está estrechamente relacionada con la problemática indígena, pues fue a partir del análisis de las relaciones entre indígenas y no-indígenas que la noción de interculturalidad y su derivada de "educación intercultural bilingüe emergieron desde las ciencias

sociales de esta región hace casi tres décadas" (López, 1999).

Por tanto, es menester tomar en cuenta que la noción de interculturalidad aparece ligada al aún irresuelto "problema indígena" y a la emergencia desde hace no mucho más de veinte años de un nuevo actor social en el escenario sociopolítico latinoamericano: un movimiento indígena que removi6 la consciencia de las sociedades latinoamericanas. Dicho movimiento estuvo primero circunscrito a distintos ámbitos nacionales, y, luego, alcanzó carácter y coberturas subregionales. La situación, sin embargo, tampoco es uniforme en toda la región en lo que concierne a la existencia y fortaleza de las organizaciones indígenas. Tal situación tiene también que ver con la historia y el desarrollo étnico-político de los pueblos indígenas en determinados espacios nacionales. La emergencia desde hace veinte años de organizaciones indígenas diversas a través de todo el continente ha puesto también en evidencia, en algunos países, la relativa fortaleza del Estado-nación y la consecuente debilidad político-organizativa de las colectividades indígenas.

Desde entonces también se ha puesto nuevamente sobre el tapete una situación aparentemente resuelta pero que, en rigor, había sido más bien encubierta por la tradición homogeneizante --que llegó junto a la concepción unitaria de Estado-nación-- así como por las ideologías del mestizaje que primaron en la región desde principios de siglo y marcaron la literal exclusión de las sociedades indígenas en la construcción de las sociedades autodefinidas como nacionales. En este contexto la interculturalidad emerge como una alternativa a ese mestizaje uniformizador y desde las organizaciones indígenas impregna nuevas propuestas en relación, sobre todo, aunque no exclusivamente, con la educación.

Que la educación haya sido la esfera privilegiada desde la cual surgió la propuesta de interculturalidad no llama la atención, puesto que en el proyecto del mestizaje a la escuela le tocó también actuar como punta de lanza del proyecto homogeneizador.

Nuestros Estados-nación en formación "vieron a la educación como la institución privilegiada para propiciar la aculturación de los indígenas latinoamericanos, así como su asimilación al cauce de la sociedad criolla englobante; resultado esperado de su apropiación escolar de las formas hegemónicas de actuar, sentir y pensar" (López, 1998). Demás está decir que, en aras de la construcción de una identidad y cultura nacionales, el proyecto uniformizador implicaba de hecho un desaprendizaje paulatino, pero seguro, de las instituciones y expresiones culturales y lingüísticas propias. En ese marco, el concepto de integración fue asumido no como articulación democrática ni menos aún como la cohesión y el consenso en aras de ideales comunes, sino como la absorción o asimilación cultural y lingüística, por parte de los sectores hegemónicos de nuestras sociedades, de las minorías sociológicas indígenas que en varios casos constituyen aún casi un siglo después verdaderas mayorías poblacionales.

Lo cierto es, que pese a ese proyecto uniformizador y homogeneizador implementado a lo largo del Siglo XX, tanto desde el Estado como desde la propia sociedad civil, "subsisten aún más de 40 millones de indígenas en América Latina, lo que equivale a un 10% de la población total de la región" (González, 1994). También sobreviven más de 500 lenguas indígenas diferentes y un sinnúmero de conocimientos, tecnologías y saberes indígenas producto de miles de años de interacción

y convivencia con la naturaleza y de una experimentación permanente que hizo posible la sobrevivencia de pueblos indígenas diferentes en los más variados contextos ecológicos.

Tal continuidad supuso también la apropiación, adaptación y/o adopción de productos culturales ajenos necesarios para sobrevivir en un mundo en permanente cambio, producto entre otras cosas del propio contacto y conflicto entre pueblos con visiones no sólo distintas sino a menudo encontradas y opuestas. En ese contexto de permanente intercambio, y aun cuando éste se diera en un contexto marcado por una fuerte asimetría y de consecuente sobrevaloración de lo ajeno, los indígenas latinoamericanos debieron desarrollar sus pueblos y culturas en una lógica de permanente relacionamiento e intercambio que les permitiese una continuidad contemporánea, o en otras palabras su propia modernidad. Tal modernidad implicó, a diferencia de la nuestra, una constante interculturalidad. En otras palabras, los indígenas de hoy son producto de una práctica intercultural, que si bien se dio en contextos de subalternidad y diglosia se constituyó en una interculturalidad vivida.

Frente a esta interculturalidad inherente al ser indígena, sólo hoy frente a la interdependencia e interconexión que caracterizan a la vida contemporánea, la humanidad entera se plantea también la necesidad de una cultura de la tolerancia y el respeto entre los distintos pueblos que conformamos el mundo, de manera de aprender a vivir juntos, como nos los sugieren tanto el Informe Mundial de Cultura como el Informe Mundial de Educación.

La gestación de esta nueva cultura comienza, por cierto, con el reconocimiento de las diferencias y de la mera existencia

de las mismas y de sus propios portadores, en un contexto de democratización creciente. Por ello, no llama la atención que, en países como Argentina, Chile y Costa Rica, por ejemplo, que en el imaginario latinoamericano considerábamos como totalmente castellanizados y en los cuales los indígenas habían sido relegados a una mayor invisibilidad oficial que en los demás, la emergencia de la población indígena sea hoy tal que sus demandas y necesidades comiencen a ser asumidos por los gobiernos nacionales.

Tal surgimiento y la mayor visibilidad de la cual gozan las poblaciones indígenas es producto también del avance del movimiento indígena, tanto en el ámbito nacional como continental, y de la mayor conciencia internacional respecto a la diversidad y a la situación de postergación de la población indígena y de la deuda histórica que es menester asumir desde las sociedades hegemónicas. No es raro por ello que en 1990 la Organización Internacional del Trabajo (OIT) dictase el convenio 169 sobre Pueblos Indígenas; que se halla discutido en Ginebra una Declaración Universal de Derechos Indígenas en el concierto de las Naciones Unidas; y que este mismo organismo declarase a 1993 como el Año Internacional de las Poblaciones Indígenas y aceptase en su seno, el año 2000, un Foro Permanente de Pueblos Indígenas. La visibilidad mencionada, de otro lado, está también relacionada con esa suerte de reavivamiento o renacimiento étnico que, desde lo indígena, experimenta el continente y que ha tenido influencia en otras comunidades étnicas como las afroamericanas, por ejemplo. Este nuevo movimiento, por lo demás, es coincidente con corrientes similares que se han dado en distintos lugares del mundo en las últimas décadas.

Este nuevo escenario, junto a la apertura de nuestros Estados con relación a la regionalización de nuestros mercados y a la globalización creciente de nuestras sociedades ha puesto la diversidad cultural y lingüística sobre el tapete y, como nunca antes, ha hecho evidente que ni el monolingüismo ni la uniformidad cultural constituyen, como hasta no hace mucho se pensaba, el patrón común y que es más bien la heterogeneidad social, lingüística y la cultural la que caracteriza a nuestras sociedades.

No obstante, es menester reconocer que la dimensión de esta heterogeneidad varía de país a país, aun cuando la restrinjamos únicamente a la resultante de la relación entre indígenas y no-indígenas. Ello es producto de que la presencia indígena en América Latina tampoco sea uniforme y varíe de país a país. Así, frente a aproximadamente un 60% de población indígena en Bolivia y Guatemala, estamos ante únicamente un 1,7% de indígenas en Colombia o incluso a un porcentaje mucho menor que éste en Brasil, país que hoy albergaría a sólo unos 300.000 indígenas. De igual forma, con la única excepción de Cuba, República Dominicana y Uruguay, todos los demás países de la región se caracterizan, en mayor o menor grado, por su condición multiétnica, pluricultural y multilingüe. Países como Brasil, con más de 170 idiomas diferentes, y Colombia y México, con 64 y 65 lenguas indígenas, respectivamente, se encuentran entre aquellos con mayor diversidad lingüística. Esta, sin embargo, es una característica que atraviesa toda la región, pues incluso en países como Argentina, Chile, Costa Rica y El Salvador se siguen reproduciendo distintos idiomas indígenas, aunque en condición de minoritarios y regulados por un sistema diglósico que los erosiona y debilita paulatinamente.

Pese a lo reducido de la población indígena en sus territorios, Estados como Brasil y Colombia, junto a otros, reconocen hoy en sus renovadas constituciones el carácter diferenciado de estas poblaciones, así como también, de un lado, el derecho que ellas tienen respecto de su continuidad como pueblos diferentes y, de otro, la responsabilidad que el Estado tiene y asume frente a ellos y sus necesidades materiales y espirituales, dada su condición de ciudadanos de países multiétnicos, pluriculturales y multilingües. Como veremos más adelante, el reconocimiento del carácter plural de nuestras sociedades parece ser también una constante que marca hoy, por lo menos, el discurso político en la región.

En estas primeras consideraciones, cabe finalmente precisar que, desde una perspectiva idiomática, la interculturalidad latinoamericana está también estrechamente relacionada, en primer término, con ese más de medio millar de idiomas indígenas u originarios a los que nos hemos referido y con los patrones culturales y visiones del mundo que tales idiomas vehiculan; en segundo término, con la existencia de lenguas y culturas criollas como las vehiculadas por el papiamento del Caribe holandés o el francés-creole hablado en Haití o el castellano palenquero del Caribe colombiano; y, en tercer término, por la presencia de lenguas extranjeras diversas, producto de la migración europea y asiática.

Es importante que definamos qué entendemos por interculturalidad, aunque hay que reconocer que esto no es una cosa sencilla de hacer. La interculturalidad, como muchos de los conceptos que se manejan en el campo de la educación recientemente, son conceptos en construcción. Por lo mismo, no intentamos dar una definición de una vez por todas, pero

sí cuando menos alguna caracterización de la noción que está detrás del concepto de interculturalidad cuando lo manejamos en relación con la educación.

La interculturalidad es un concepto que quiere ir más allá del de multiculturalidad. Es un concepto que lo quiere trascender. Ello supone la coexistencia de diversas culturas en un determinado territorio. En América Latina, la noción de multiculturalidad traduce y refleja una realidad: en su gran mayoría nuestras sociedades han sido desde siempre heterogéneas tanto en lo lingüístico como en lo cultural y, por ende, multiculturales; situación frente a la cual se plantea desde hace algún tiempo la interculturalidad como propuesta de diálogo, intercambio y complementariedad. La interculturalidad se constituye entonces en una noción propositiva que apunta hacia la articulación de las diferencias, pero no a su desaparición. "Multicultural: habla de lo que es, de presencias diversas, de culturas con contenidos específicos. Pero puede referirse a ghettos y a límites infranqueables entre ellas. Intercultural: pone el énfasis en los puntos de contacto y, por consiguiente, en el necesario diálogo entre las culturas" (Juliano, 1993:66).

La multiculturalidad es un concepto descriptivo. Nos dice que en un determinado territorio coexisten grupos con culturas distintas. Pero el concepto no atañe a la relación entre las culturas. No califica esta relación. Y al no hacerlo, admite relaciones de explotación, discriminación y racismo. Podemos ser multiculturales y racistas.

Por eso acudimos al concepto de interculturalidad. No se trata de un concepto descriptivo, sino de una aspiración. Se refiere precisamente a la relación entre las culturas y califica esta

relación. La interculturalidad supone que entre los grupos culturales distintos existen relaciones basadas en el respeto y desde planos de igualdad. La interculturalidad no admite asimetrías, es decir, desigualdades entre culturas mediadas por el poder, que benefician a un grupo cultural por encima de otro u otros. Como aspiración, la interculturalidad forma parte de un proyecto de nación.

En general, tenemos que aceptar que en las realidades multiculturales existen profundas asimetrías, es decir, relaciones de poder que discriminan a unas culturas en relación con otras. Se generan entonces, relaciones de segregación y de discriminación cuando existe una realidad simplemente multicultural.

Esto es lo que podemos ver cuando analizamos lo que ocurre con las culturas indígenas en América Latina en general. Partimos, respecto de las culturas indígenas, de una historia de opresión y explotación, a una realidad de mestizaje en la que existen situaciones de segregación y de abandono y olvido por parte de la cultura dominante respecto de las culturas indígenas. Eso es seguido por intentos muy serios de asimilación, acompañados también por opresión, explotación, segregación y olvido. En ninguna de estas etapas de la historia hemos dejado enteramente atrás la etapa anterior.

El inicio de la relación entre las culturas es un inicio caracterizado por la opresión y la explotación, y sus resabios siguen presentes en la época actual.

A diferencia, entonces, de esta realidad multicultural que de

alguna manera está caracterizada por todas estas cosas, la realidad intercultural supone otra relación. Por eso es intercultural. Supone una relación entre grupos humanos con culturas distintas; supone que esta relación se da desde posiciones de igualdad. Niega el concepto mismo la existencia de asimetrías debidas a relaciones de poder. A diferencia de la época integracionista, o de la época de la segregación y el olvido en donde lo que se trataba de hacer era borrar las diferencias, la interculturalidad asume la diferencia, y la asume no solamente como algo necesario, sino como una riqueza. Esta interculturalidad, que supone una relación, supone comprensión y respeto entre las culturas; no admite como utopía, asimetrías. Es decir, supone que esta realidad se da desde una posición de igual a igual y sin relaciones de poder en medio. Se presenta como una necesidad vital para las culturas que quieran ser culturas democráticas, para las sociedades que quieran ser sociedades democráticas. Ninguna sociedad multicultural con aspiraciones de democracia, no puede ser verdaderamente democrática si no transita de la multiculturalidad a la interculturalidad y asume la interacción entre las culturas como una interacción para el mutuo enriquecimiento de las culturas que está en relación. Bien se sabe que las culturas no son entidades estáticas, son entidades dinámicas que se enriquecen y se dinamizan justamente, como consecuencia de esta interacción entre culturas de esta interculturalidad.

Estamos hablando aquí de posturas éticas enteramente distintas en un caso y en otro. En el caso de la multiculturalidad y en el caso de la interculturalidad estamos ante maneras diferentes de comprender al otro, al otro distinto, al otro social diferente. Se construye el concepto de raza y se utiliza para el beneficio del grupo que lo construye, en una realidad determinada. La multiculturalidad también puede entender

al otro como aquel que por ser diferente se tiene que borrar como diferente, tiene que dejar de ser diferente, no se le deja ser. Se trata de una concepción antiontológica porque se le impide al otro ser. Para ser tiene que dejar de ser lo que es. La multiculturalidad también puede suponer reconocer al otro como diferente, pero se le aparta como distinto. Se le deja ser distinto, pero segregado, en su ghetto o su reservación.

La interculturalidad, por el contrario, reconoce al otro como diferente, pero no lo aparta. Busca comprenderlo y lo respeta. En la realidad intercultural, el sujeto (individual y social) se puede relacionar desde su diferencia con el que se considera diferente, el que se considera minoritario. Pero el mayoritario considera que por ser diferente puede crecer desde su diferencia. Esto es justamente lo que está detrás del concepto de autonomía, que es muy parecido al de la autodeterminación en lo individual. El concepto de autonomía será el equivalente al de autodeterminación referido a lo social.

Entonces la relación intercultural verdadera florece cuando no existen, o bien cuando se van desvaneciendo como proceso social, estas asimetrías.

Colocados desde esa realidad, pudiéramos decir en primera instancia que la interculturalidad es construir los mecanismos para lograr los puentes de comunicación y entendimiento entre grupos culturales diversos basados en identidades positivas. "Se trata de la construcción de comunidades de argumentación intercultural" (Bartolomé, 2000), de esa manera se pretende redistribuir el poder y cambiar las relaciones que dan pie a la dominación.

La interculturalidad es en este sentido una apertura a conocer y comprender lo que el otro manifiesta, es una intención que obliga a cambiar actitudes reconstruyendo y recreando valores cuyos motivos se centran en la construcción de una sociedad más incluyente y que no rompa con el sentido de trascendencia que lleva el haber nacido en una comunidad de aprendizaje, formación cultural y socialización; el hablar una lengua determinada; el compartir creencias religiosas determinadas y practicar rituales acordes con dichas creencias. Sin duda la interculturalidad entendida como diálogo no es suficiente para la redistribución del poder necesario para posicionar a los pueblos dominados, pero parece ser un paso necesario para la construcción positiva de las identidades étnicas, cuyos parámetros de valoración, dado el proceso de subordinación que experimentaron desde la colonia, se encuentran demasiado minusvalorados.

La reivindicación y el reconocimiento de la diversidad cultural, obliga a pensar e imaginar en la posibilidad de una sociedad más justa en donde el planteamiento de la unidad social, basada en la diversidad, se convierta en una experiencia de vida, sólo de esa manera se podrá rebasar la buena intención que se queda en el mero enunciado oficial "interculturalista". En este contexto, los derechos socioeconómicos como el derecho a la alimentación, a la salud, al trabajo, a la vivienda, etcétera, son y han sido de suma importancia, pero ahora parece agregarse otro derecho de orden cultural; "el derecho a la diferencia" (García, 2004). Resulta necesario potenciar la diversidad cultural y llevarla a la práctica cotidiana, donde se supere la formalización enunciativa del respeto y la tolerancia a la diferencia, a través de la práctica misma de la diversidad, es decir, ver en el otro diferente la posibilidad de la realización

colectiva en el yo individual y el nosotros colectivo. Superar la situación enunciativa del respeto y la tolerancia significa potenciar la riqueza que la diversidad de culturas, ideas, saberes y experiencias tiene. La interculturalidad es algo que debe permear al conjunto de las relaciones sociales.

En esto consiste la intención intercultural; en la construcción de puentes y canales de comunicación y de entendimiento cultural entre los diferentes.

Bajo concepciones multiculturales se admite la diversidad de culturas, subrayando su diferencia y proponiendo políticas relativistas de respeto y tolerancia que a menudo refuerzan la segregación. En cambio, "interculturalidad remite a la confrontación y el entrelazamiento, a lo que sucede cuando los grupos entran en relaciones e intercambios" (García, 2004:15). Es decir, se trata de "construir comunidades de diálogo y argumentación intercultural" (Bartolomé, 2000) cuyo objetivo sea crear comunidades de entendimiento. La interculturalidad entonces está cargada por la intención de lograr un entendimiento entre las culturas diversas. En este sentido, se aplaude la diversidad, pero pensamos hacen falta los intérpretes traductores para construir los puentes, necesarios para la construcción de la sociedad del entendimiento cultural. En este sentido, la interculturalidad refiere tanto a la diversidad como a la igualdad, pues se trata de "que las relaciones entre culturas se den desde posiciones de poder equivalentes", (Schmelkes, 2004:659) para lo que se requiere el posicionamiento de lo propio con orgullo, plataforma necesaria para enfrentar y negociar con los poderosos.

1.2 Enfoque de la filosofía intercultural: diálogo y desobediencia cultural en el contexto de la globalización.

En primera instancia se trata de la realización de la transformación de la filosofía que nos exige hoy el diálogo de las culturas. O sea, se trata de fraguar los instrumentos y medios efectivos adecuados para la realización de la transformación intercultural de la filosofía, entendiendo por ésta la práctica de un filosofar que, estando a la altura de las exigencias reales del diálogo de las culturas, rehace la filosofía en todas sus dimensiones desde nuevas experiencias de interfecundación entre las distintas culturas filosóficas de la humanidad.

La tarea de la transformación intercultural de la filosofía no puede considerarse como una meta en sí misma; pues si se intenta ponerla a la altura de los reclamos históricos con que nos confronta hoy el diálogo de las culturas, es precisamente para que pueda responder mejor a los desafíos del mundo de hoy y contribuir así a la planificación de un mundo transformado interculturalmente.

Cierto, si hablamos de transformación intercultural de la filosofía es porque queremos una filosofía mejor; una filosofía más colorida, pluricromática, pluriforme y plurivisional; pero si queremos operar en ella esta transformación es para que esté mejor preparada y equipada para cumplir su función como factor de cambio en nuestro presente histórico.

Importante es, por otra parte, precisar que cuando hablamos de un filosofar a la altura de las exigencias reales del diálogo de

las culturas entendemos por ello una tarea que no debe hacer abstracción del marco histórico en el que se lleva a cabo el llamado diálogo de las culturas. Es más, debe tomar ese marco histórico como la referencia fundamental para la averiguación de las exigencias reales del diálogo de las culturas. Y creemos que no constatamos sino lo evidente cuando decimos que este contexto histórico real está siendo determinado por ese proceso que se suele resumir en nuestros días con la palabra globalización; o sea, por el proceso resultante de una política económica que se expande mundialmente como la única opción civilizatoria de la humanidad y que, justo por entenderse y querer imponer como el único proyecto globalizable, no tolera diferencias culturales con planes alternativos, esto es, culturas con alternativas propias, ni en Occidente ni en ninguna otra región del mundo.

Y hablamos conscientemente de que la globalización tampoco tolera alternativas en Occidente, porque no la identificamos sin más con un fenómeno occidental. Entendemos más bien la globalización como la política y estrategia económicas de los grupos dominantes que controlan hoy el poder en Occidente y que, reduciendo a Occidente a una cultura o civilización del mercado y del consumo, pretenden también domesticar todas las culturas del mundo en el mismo sentido.

Al menos a este nivel del impacto cultural, el contexto del proceso de globalización nos confronta así con una ideología totalitaria que roba a las culturas de la humanidad el eje estructural básico para cualquier desarrollo ulterior propio, a saber, el derecho a determinar las formas de dominio sobre su tiempo y espacio. Pues en la ideología de la globalización el mercado, como punto de cristalización del modelo civilizatorio sin alternativa, dicta la forma de generar el tiempo y cierra el

horizonte de nuestra percepción espacial. El mercado se ofrece aquí como el punto de vista desde el cual el tiempo y el espacio cobran sentido.

Esta caracterización de la globalización nos muestra entonces que, hacerse cargo de este proceso de globalización como contexto histórico-real del diálogo de las culturas, significa reconocer que hoy en día el diálogo de las culturas se nos presenta más como el desafío de un horizonte alternativo de esperanza, que como un hecho de nuestra realidad histórica o como un factor configurante del rostro actual de nuestro mundo. En el contexto actual de globalización de un proyecto civilizatorio que se impone por la fuerza del dictado de una política económica neoliberal, no hay tanto diálogo o interacción cultural como conflicto de culturas; porque, si miramos bien, lo que se constata es que no pocas culturas de la humanidad están siendo arrasadas por ese huracán de la globalización en que se manifiesta hoy la hegemonía de poder de los representantes y defensores del occidente reducido; un huracán que, justo por ser a la vez expresión y vehículo propagador de una hegemonía de poder que va desde lo económico hasta lo militar, pasando por el control de los organismos internacionales, se expande hoy con una fuerza uniformadora de tal potencia y coherencia que su paso está marcando el comienzo de un proceso de colonización sin precedentes en la historia de la humanidad.

A la luz de este huracán de la globalización podemos, pues, precisar la idea de poner la filosofía a la altura de las exigencias reales del diálogo de las culturas indicando que dicha tarea tiene que comenzar por aclarar las condiciones reales bajo las cuales se propaga hoy el diálogo entre las culturas de la humanidad.

La realidad actual sugiere la necesidad de aprender a filosofar desde el contexto del diálogo de las culturas, pues el programa de transformación de la filosofía desde la experiencia del diálogo de las culturas tiene que ocuparse previamente con la cuestión de la contextualidad fáctica del diálogo intercultural, esto es, con el contexto histórico en cuyo marco se proyecta el diálogo. Dicho en otros términos: no hay que empezar por el diálogo, sino con la pregunta por las condiciones del diálogo. O, dicho todavía con mayor exactitud, hay que exigir que el diálogo de las culturas sea de entrada diálogo sobre los factores económicos, políticos, militares, etc. que condicionan actualmente el intercambio franco entre las culturas de la humanidad. Esta exigencia es hoy imprescindible para no caer en la ideología de un diálogo descontextualizado que favorecería sólo los intereses creados de la civilización dominante, al no tener en cuenta la asimetría de poder que reina hoy en el mundo.

Así la primera exigencia de las exigencias reales del diálogo de las culturas es ésta que pide y reclama la revisión radical de las reglas del juego vigentes para crear las bases reales de un diálogo en condiciones de igualdad.

Formular y articular esta exigencia debe ser también tarea de un filosofar que quiere estar a la altura del diálogo intercultural; es una tarea previa en la que, la filosofía debe comprometerse tratando de contribuir con sus medios específicos a la aclaración crítica de las condiciones contextuales del diálogo de las culturas.

Concretamente correspondería a la filosofía ayudar a desenmascarar la contradicción latente fundamental en una contextualidad histórica que convoca al diálogo, pero sin querer

fragmentarse culturalmente, esto es, sin querer promover al mismo tiempo la equitativa repartición cultural del poder real de ordenar y configurar la contextualidad del mundo; esto, por una parte. Y por otra parte sería también asunto de la filosofía contribuir a explicitar de manera constructiva el reordenamiento de las condiciones del diálogo en el sentido de que éstas deben ser condiciones en las que se reconozca y respete el derecho de cada cultura a disponer de la materialidad necesaria para su libre desarrollo.

De esta suerte podría, pues, la filosofía ayudar a poner en relieve que la cuestión previa de las condiciones contextuales del diálogo no es una cuestión meramente de orden práctico, de secundaria importancia para el asunto mismo del diálogo intercultural, sino que se trata, por el contrario, de una cuestión decisiva y perteneciente a la dinámica interna de las exigencias del diálogo de las culturas. O sea que no es una cuestión anterior o externa, sino que debe ser asumida y ventilada como parte del proceso de comunicación de las culturas. Y la razón de ello ya está insinuada en lo que acabamos de esbozar como posible compromiso de la filosofía con esta cuestión previa, a saber, que en la cuestión por las condiciones contextuales del diálogo se debate el punto de arranque decisivo que es el del espacio material para la práctica del derecho que tiene cada cultura a que se la tome realmente en serio.

El aporte de la filosofía puede profundizar y radicalizar esta pregunta por el contexto del diálogo de las culturas, insistiendo precisamente en la conexión intrínseca que existe entre las condiciones contextuales y la posibilidad de tomar las culturas en serio; ya que tomar una cultura en serio implica necesariamente reconocerle y respetarle su derecho a tener

mundo propio; y también, por consiguiente, su derecho a no ser impedida por coerción en sus posibilidades de desarrollo real. Pero esto es justo - conviene subrayarlo - lo que las condiciones contextuales actuales no permiten, ya que fortalecen un sistema de poder que tiende a la anulación de la capacidad de las culturas para modelar y constelar su materialidad desde sus propios valores y metas.

En un sentido todavía más positivo y concreto podríamos resumir este posible aporte de la filosofía diciendo que su compromiso con la tarea crítica de denunciar la asimetría de poder consagrada en el contexto mundial dominante tiene que cumplirse al mismo tiempo como un intento de explicitar el programa del diálogo de las culturas en el sentido profundo de la calidad intercultural que debe caracterizarlo, a saber, como modelo alternativo al modelo vigente de la globalización. Es, pues, también de la competencia de esta filosofía comprometida formular el plan de la crítica o, si se prefiere, mostrar que la crítica del monoculturalismo contextual y de la globalización uniformadora del mundo tiene un plan: la alternativa de un mundo constelado por relaciones interculturales basadas en la observación práctica del derecho de cada cultura a ser sí misma.

Por otra parte, cabe señalar que la filosofía podrá hacer este aporte sólo si comprende que su compromiso con esta tarea es ya parte integrante de su propia transformación intercultural. O sea que la cooperación de la filosofía en la aclaración crítica de las exigencias reales del diálogo de las culturas hoy constituye para la filosofía, evidentemente, una exigencia frente a sí misma; por cuanto que, cumpliendo dicha tarea, la filosofía se ve impelida a revisar todas sus referencias, a rehacer el árbol genealógico de sus conceptos y métodos y a discernir, en fin, su posible encerramiento teórico en el horizonte de un

determinado ámbito cultural. Y es que la tarea de la aclaración crítica de las exigencias reales del diálogo de las culturas hace que la filosofía participe de un movimiento crítico que la confronta no solamente con la contextualidad determinada por la globalización, sino también con las fuerzas culturales que animan ese movimiento crítico y que se expresan en él en forma de resistencia y de modelos alternativos. Participando de este movimiento crítico la filosofía aprende a ver la otra cara de la contextualidad de la globalización: la lucha de culturas vivas por sus propios espacios contextuales; lucha que es a su vez expresión de que, en el mundo actual, a pesar de la uniformidad que refleja su superficie, hay realmente contextos con interpretaciones propias. Dicho en breve: en el marco de ese movimiento crítico la filosofía se ve confrontada con una verdadera pluralidad de contextos y de formas de interpretación de los mismos que la desafía a superar su posible ubicación monocultural, para abrirse cabalmente al mensaje que le comunican otras formas de vida en su manera contextual de organizar, pensar, ver, sentir y reproducir todo lo que comprenden como su mundo; esto es, el mensaje de sus metas y valores.

Se notará que estamos suponiendo una concepción de cultura en la que cultura no significa una esfera abstracta, reservada a la creación de valores espirituales, sino el proceso concreto por el que una comunidad humana determinada organiza su materialidad en base a los fines y valores que quiere realizar. O sea que no hay cultura sin materialidad interpretada u organizada por fines y valores representativos y específicos de una sociedad o etnia humana. En positivo: hay cultura allí donde las metas y valores por los que se define una comunidad humana, tienen incidencia efectiva en la organización social del universo contextual-material que afirman como propio porque

están en él. Y por eso decimos que en la lucha de las culturas por su contextualidad o materialidad la filosofía se ve confrontada, en el fondo, con diferentes visiones del mundo y de la vida; esto es, con formas socialmente estructuradas de actuar y de pensar que la desafían como sujetos de interpretación que dicen una palabra propia que debe ser escuchada. Las culturas, aún allí donde aparecen como marginadas y excluidas, no son nunca realidades mudas, simples objetos de interpretación, sino que son fuentes de interpretación y de sentido de lo real; y por ello confrontan a la filosofía con la necesidad de tomarlas en serio también a este nivel de ser portadoras de palabras que tiene el derecho de configurar también el discurso filosófico y que pueden, por tanto, impulsar desde sí mismas movimientos de universalización en filosofía.

En resumen, pues, en el marco de la lucha por la contextualidad propia como exigencia real concreta del diálogo intercultural, la filosofía encuentra no sólo el desafío, sino también la posibilidad histórica de rehacerse a partir de la interconversación de los universos culturales de la humanidad; porque en ese diálogo por el que se comunica lo propio y se participa en lo diverso, encuentra la filosofía la base histórica necesaria para universalizarse realmente; esto es, para superar la etapa monológica de ubicación preferencial en un universo cultural específico, rearticulándose como un movimiento de universalización compartido que crece desde cada universo cultural específico; pero que, precisamente por ser compartido, supera las limitaciones propias de lo específico o particular correspondiente y va esbozando así un horizonte tejido por la comunicación de las visiones del mundo.

La interculturalidad o, mejor dicho, la práctica de la filosofía desde el contexto y las exigencias reales del diálogo de las

culturas se presenta de este modo como la gran oportunidad para que la filosofía logre una verdadera universalidad. Pues universalidad real no es descontextualización del pensamiento, ni tampoco expansión de un universo específico, sino el proceso abierto de la comunicación entre los distintos movimientos de universalización impulsados por los universos culturales. Pero así como señalábamos que la transformación intercultural de la filosofía no es un fin en sí misma, debemos indicar aquí que tampoco la universalidad debe representar un valor por sí misma en la filosofía intercultural; pues si ésta busca la real universalidad, es, en definitiva, como camino para aproximarnos mejor a las diferencias culturales; y, dado el caso, para poder enriquecernos mutuamente desde la diversidad comprendiéndola como fuente de posibilidades que también podemos hacer nuestras.

Hasta el momento hemos hablado sobre todo del desafío que implica para la filosofía el aprender a ejercitarse desde las exigencias concretas del diálogo de las culturas, insistiendo en que la filosofía debe asumir un claro compromiso con la lucha de las culturas por su derecho a no ser violadas en su identidad ni invadidas en su territorio ni impedidas en su desarrollo. Hemos subrayado además que, trabajando en esa tarea, la filosofía se trabaja a sí misma; pues ése es el comienzo de su transformación intercultural. Sin embargo, en este proceso hay otro aspecto complementario que requiere ser mencionado ahora.

A nuestro modo ver una filosofía que acomete su transformación intercultural, no es sólo desafiada por la diversidad de los universos culturales y la legitimidad de sus aspiraciones — como hemos acentuado hasta el momento —, sino que es por su parte —y ello en medida directamente proporcional al grado

de transformación intercultural alcanzado— un desafío para cada universo cultural específico. Nos encontramos entonces ante un proceso de doble sentido; porque si, por una parte, la filosofía no puede ponerse a la altura de las exigencias del diálogo de las culturas sin ser transformada por éstas; tenemos que, por otra, la filosofía en transformación intercultural se convierte en fermento de transformación de las culturas en diálogo. Pues esta filosofía fomenta en cada cultura las potencialidades críticas, fortaleciendo en ella la base que hace posible, en los casos límites, el fenómeno de la "desobediencia cultural" al interior de la misma. En analogía con el concepto de "desobediencia civil" queremos acuñar aquí el término de "desobediencia cultural" para resumir, en su expresión extrema, la función de la filosofía (intercultural) como fermento de transformación en tradiciones culturales estabilizadas. Pero antes de explicar qué entendemos por esta función de la filosofía (intercultural), debemos advertir que la comprensión de la misma tiene que ver con otro aspecto de nuestra visión de las culturas. Por eso debemos complementar lo antes dicho sobre nuestra concepción de la cultura explicitando ahora que entendemos las culturas como universos originarios, pero sin vincular originalidad con aislamiento, encerramiento solipsista o autoctonía intransitiva. La originalidad de las culturas no excluye la interacción; al contrario, la supone como uno de los factores que la posibilita como originalidad histórica, es decir, como originalidad que no se da de una vez por todas, cual entidad metafísica caída del cielo, sino que va naciendo de procesos en los que se discierne precisamente el "dentro" y el "afuera", lo "propio" y lo "extraño", etc., esto es, en los que va cuajando una apropiación específica del mundo, una forma específica de tratar con él y de organizarlo. Y es evidente que esos procesos históricos son procesos en frontera; y por eso las fronteras que separan a los universos culturales específicos,

son al mismo tiempo el territorio donde se pueden descubrir los puentes para transitar de una a otra y constatar la interacción entre ellas.

Por otro lado, debemos explicitar que la concepción de la cultura, precisamente por ser histórica, supone además que las culturas no deben considerarse como bloques monolíticos; como manifestaciones del desarrollo de una tradición única que crece sin conflictos ni contradicciones. Suponemos más bien que en cada cultura hay una historia de lucha por la determinación de sus metas y valores; porque, debido a los procesos de interacción por los que va naciendo, genera, al menos como posibilidad, no una sino una pluralidad de tradiciones. Suponemos entonces que detrás de la cara con que se nos ofrece una cultura como una tradición estabilizada en un complejo horizonte de códigos simbólicos, de formas de vida, de sistema de creencias, etc., hay siempre un conflicto de tradiciones; un conflicto de tradiciones que debe ser leído a su vez como la historia que evidencia que en cada cultura hay posibilidades truncadas, abortadas, por ella misma; y que, por consiguiente, cada cultura pudo también ser estabilizada de otra manera como hoy la vemos. De aquí además que en cada cultura deban ser discernidas sus tradiciones de liberación o de opresión.

Teniendo en cuenta lo que acabamos de decir, podemos precisar nuestra concepción de la función de la filosofía (intercultural) como fomentadora de la "desobediencia cultural" en el interior mismo de cada universo cultural específico con las observaciones siguientes.

Entroncando con la historia del conflicto de las tradiciones en el seno de cada cultura, así como con los procesos de interacción

que supone, la filosofía (intercultural) fomenta, primero, la "desobediencia intercultural" como actitud que se genera desde el interior mismo de una cultura y que apunta a la crítica de su forma de estabilización.

Se trata, segundo, de fortalecer el derecho de cada miembro de una cultura determinada a ver en su cultura un universo transitable y modificable; es decir, un mundo que no se agota en sus tradiciones pasadas o en su forma de estabilización actual, sino que tiene un futuro que debe ser refundado desde nuevos procesos de interacción.

De aquí, tercero, que la filosofía (intercultural) fomente la "desobediencia cultural" mostrando concretamente, o sea, en base a la experiencia del contraste de los universos culturales, que toda cultura tiene el derecho a ver el mundo por sí misma, pero no a reducirlo a su visión. Es decir que no tiene derecho a imponerse a sus miembros como la única visión que pueden o deben compartir.

Por eso, cuarto, la filosofía (intercultural) cultiva la "desobediencia cultural" como la perspectiva de fondo a cuya luz cada persona humana debe hacer de su cultura "propia" una opción. Ciertamente, toda persona humana está y es en una cultura; pero no la sufre como una dictadura que le prescribe totalitariamente su forma de hacer y de pensar, ni la padece como una cárcel de la que es imposible evadirse. Porque la forma de estar y ser una persona humana en eso que llama su cultura, es la de ser sujeto en y de esa cultura. La cultura en la que el ser humano está y es, hace al ser humano; pero al mismo tiempo éste hace y rehace su cultura en constantes esfuerzos de apropiación. La cultura, aun la que se llama propia, debe

ser apropiada por sus sujetos. Y es precisamente en estos constantes esfuerzos de apropiación donde la cultura llamada "propia" se revela en el fondo como una opción del sujeto que crece en ella; pues en esos procesos participa del conflicto de tradiciones latente en su universo cultural y tiene que aprender a discernir su "propia" cultura, a optar y tomar partido dentro de su universo cultural. Así el sujeto humano nace culturalmente situado; pero esta situatividad no es un destino; porque, por los procesos de apropiación indicados, cada sujeto humano puede resituar su situatividad cultural; es más, puede reposicionar la posición o estabilización de su cultura, y optar por una vía alternativa; sea ya recuperando la memoria de tradiciones truncadas u oprimidas en la historia de su universo cultural, sea recurriendo a la interacción con tradiciones de otras culturas, o sea inventando perspectivas nuevas a partir del horizonte de las anteriores.

De lo anterior se desprende, quinto, que la filosofía (intercultural) potencia la "desobediencia cultural" porque considera necesario agudizar en cada cultura la conciencia de que sus sujetos deben retomar constantemente el conflicto de tradiciones que trata de ocultar la cara estabilizada de su cultura, para leerlo en la clave de la dialéctica de liberación y opresión - pues nos parece que es esta dialéctica la que da la clave del conflicto de tradiciones -, y optar por continuar o, dado el caso, por invertir su cultura desde las memorias de liberación que guarde. "Desobediencia cultural" es, pues, praxis cultural de liberación.

Lo que significa, sexto, que la filosofía (intercultural) cumple su función de transformación de las culturas desde una opción ética universalizable, que es la opción por los oprimidos en todos los universos culturales. La "desobediencia cultural" que

fomenta la filosofía (intercultural) cumpliendo dicha tarea, es, por tanto, la actualización de las opciones éticas liberadoras con la que se debe responder, desde cada cultura, a toda cultura cuya estabilización vigente implique un sistema de opresión y de exclusión para la mayoría de sus sujetos reales. Desde esta óptica, dicho sea de paso, liberación e interculturalidad se presentan como dos paradigmas complementarios.

Y por último cabe señalar que la "desobediencia cultural" promovida por la filosofía (intercultural) quiere ser un instrumento para evitar la sacralización de las culturas. Identidades culturales son procesos conflictivos que deben ser discernidos, y no ídolos a conservar o monumentos de un patrimonio nacional intocable. Con esto, dicho sea también de paso, se indica que la perspectiva del multiculturalismo no es convergente con la de la filosofía (intercultural), pues aquel quiere lograr una "cultura común" por la yuxtaposición, mientras que ésta, como se desprende de su función fermentadora de la "desobediencia cultural", busca la transformación de las culturas por procesos de interacción, es decir, convertir las fronteras culturales en puentes sin casetas de aduana.

Con las reflexiones anteriores hemos querido indicar algunos aspectos de la tarea en que estamos empeñados. Y me parece que ha quedado claro al menos que esta tarea de poner la filosofía a la altura de las exigencias reales del diálogo de las culturas trabajando en su transformación intercultural, es una tarea que exige de nosotros un doble compromiso; pues hemos visto que, por una parte, hemos de aprender a filosofar y a reubicar nuestra filosofía desde el contexto del diálogo de las culturas y desde nuevas experiencias de comunicación cultural; pero que, por otra parte, hemos de convertir esa filosofía que vamos

transformando interculturalmente, en factor de transformación de las culturas en que nos movemos; y con ello, en momento de liberación y de esperanza para el mundo de hoy.

1.3 Significado de la interculturalidad en la educación: la educación intercultural bilingüe.

En los ochenta surgió la educación bilingüe intercultural (EBI) -también llamada educación intercultural bilingüe (EIB)- como un paso adelante en el proceso bilingüe que comentamos, si bien continúa coexistiendo con la educación bilingüe bicultural, término al que siguen apegados los países centroamericanos. Esta propuesta alternativa que "concibe lo bilingüe y lo intercultural en una doble y complementaria dimensión de un mismo proceso educativo" (Educación y Poblaciones Indígenas en América Latina, UNICEF, Santafé de Bogotá, 1993), habida cuenta su mayor complejidad, ha sido objeto de interpretaciones diversas, aunque no necesariamente contradictorias. Procedemos a continuación a su resumen, sobre la base de la más reciente documentación llegada a nuestro poder.

El término es utilizado en algunos países como sinónimo de bicultural, con el fin de despojarlo de la connotación que éste pudiera tener de enfrentamiento entre dos culturas y aproximarlos más a la noción de pluralismo cultural. Los proyectos bajo la etiqueta de bicultural por lo general no han cumplido sus objetivos, ya que lo bicultural presupone la existencia de dos sistemas culturales que pueden tener un nivel de relación en un plano de igualdad y no es este el tipo de relación entre las etnias indígenas y el sistema cultural mestizo

occidental. Ello implica, según este autor, la relatividad del término cultural, ya que de lo que en realidad se trata es de la existencia de múltiples expresiones culturales en búsqueda de su referente principal. En este tránsito, el sistema cultural dominante tiene relaciones fundamentalmente bilaterales con las etnias indígenas, promoviendo así la fragmentación y retardando históricamente el proceso de interculturalización sin dominación ni dependencia.

Según Amadio, existen dos concepciones de la interculturalidad en el proceso educativo bilingüe. La primera se define como el manejo de dos o más códigos que posibilitan desenvolverse sin problemas en las respectivas culturas, es decir, una educación orientada principalmente a mantener abiertos los canales de transmisión, adquisición y reproducción de la cultura indígena y, paralelamente, a favorecer la adquisición de otros códigos de comunicación, conocimiento y comportamiento. La segunda, como la ampliación del código de referencia, mediante la adopción de elementos indispensables para afrontar los cambios inevitables que tienen lugar por el contacto o choque entre culturas, así como por las dinámicas propias. En este caso, la educación sería "el proceso que facilita la articulación armónica e integral de lo nuevo a partir de una matriz cultural propia" (Amadio, 1995).

Para la UNICEF esta modalidad es bilingüe, ya que los niños desarrollan el conocimiento de su propia lengua y se instruyen a través de ella al mismo tiempo que aprenden una segunda lengua, generalmente la oficial del país respectivo. Es, por otro lado, intercultural, ya que parte de la cultura propia de los educandos para su revalorización y promoción, para así conseguir la plena identificación con ella, al mismo tiempo que

les facilita la apropiación de técnicas y prácticas pertenecientes a otros pueblos. De esta forma se consigue una capacidad propia y libre en los educandos para la selección y generación de respuestas acordes con sus concepciones de vida y en respuesta a sus necesidades cotidianas de supervivencia y desarrollo. Al garantizarse por esta vía la continuidad histórica de las culturas aborígenes y su visión del mundo, la escuela podrá más fácilmente articularse con la comunidad, convirtiéndose en una institución útil y deseable, capaz de motivar a los niños indígenas.

Ahora bien, al profundizar en el sentido de la interculturalidad, se llega a dos conclusiones vinculadas entre sí, sobre las que están de acuerdo muchos analistas. En primer lugar y siguiendo de nuevo a Amadio, una vez asumido el carácter global e integrador de la cultura, la interculturalidad trasciende el sistema escolar y también el ámbito educativo, sin poder reducirse sólo a él. Pero como vimos antes, los nuevos espacios conquistados por las lenguas indígenas son todavía muy reducidos, a pesar de que en las recientes normas se haga referencia a ellos, sobre todo a los medios de comunicación. En segundo lugar, la interculturalidad, como ya empieza a plantearse en algunos países de la región, no debe recaer únicamente sobre la población indígena, precisamente la más discriminada, sino que ha de involucrar a toda la sociedad para poder así fomentar un auténtico conocimiento y comprensión recíprocos.

Bolivia es el primer país iberoamericano que asume esta concepción de la interculturalidad en su reciente legislación educativa, ya citada, obligándose a construir un sistema educativo intercultural y participativo que posibilite el acceso de todos los bolivianos a la educación, sin discriminación alguna.

Lo que a su vez implica que el currículo para los educandos monolingües de habla castellana o para quienes tienen a este idioma como lengua de uso predominante, debería también incorporar el aprendizaje y utilización de un idioma nacional originario. Ambicioso y paradigmático modelo para la región iberoamericana, pero cuya puesta en práctica hará aún más necesaria una competente y adecuada formación docente de maestros y especialistas interculturales bilingües.

Sólo partiendo de semejante concepción, sostienen sus defensores, la educación bilingüe intercultural dejará de ser una modalidad para minorías, aislada del resto del sistema educativo. Este parece ser el significado que el término intercultural va adquiriendo en Europa -para mayorías y minorías-, aunque sin el componente bilingüe, mientras suele usarse cada vez más el término multicultural como componente básico de las políticas educativas y lingüísticas de los Estados. En Estados Unidos también se alzaron voces a favor de una educación bilingüe multicultural, de doble vía, para todos («two way bilingual-multicultural education»), como la más adecuada para un país de creciente pluralismo, pero no sólo no llegaron a tener eco, sino que se asiste hoy día a una fuerte recuperación de los defensores del inglés como idioma único.

En cualquier caso, y vistas las principales interpretaciones sobre la educación bilingüe intercultural, podría decirse que, a pesar de las limitaciones existentes, el desarrollo de sus principales elementos constitutivos -condiciones legales, estructuras pedagógicas y de investigación, escritura y normalización lingüística, materiales didácticos y formación de profesores- de una política lingüística y de los que sólo a algunos hemos hecho referencia, hace abrigar esperanzas en la consolidación de una nueva y más justa educación indígena, y del advenimiento de

una educación intercultural para todos en América Latina. A este proceso puede contribuir la descentralización educativa vinculada a la autonomía territorial y a la regionalización, fenómeno de gran actualidad hoy día y que supone una inflexión notable en la tendencia centralista de la administración educativa latinoamericana. En definitiva, la descentralización debe suponer en este campo un protagonismo cada vez mayor de los indígenas en el diseño de sus propios currículos y en el seguimiento, control y evaluación de los resultados.

Los casos de Nicaragua, mediante la Ley de Autonomía para las etnias de la Costa Atlántica (miskitos, criollos negros, sumos, ramas y garifonas), de 1987, y de Panamá, a través de las Leyes de las Comarcas Indígenas de 1983 (kunas y emberás), son ilustrativos al respecto, al dirigirse específicamente a los grupos lingüísticos diferenciados existentes en su seno. La doble tendencia a la municipalización de la educación y al acceso de los indígenas en sus territorios al poder local y regional mediante elecciones, abre la puerta por primera vez en Chile a un auténtico desarrollo cultural endógeno indígena.

Colombia, por su parte, hace especial hincapié en su legislación en la adecuación de la educación indígena a partir de los valores, experiencias y desarrollo de las propias comunidades y a su carácter participativo, mediante la selección de los maestros y la ejecución de los proyectos de etnoeducación por dichas comunidades, asesoradas y controladas por el Ministerio de Educación, los Centros Experimentales Piloto en cada región y las Secciones Regionales de Educación. El concepto de etnoeducación o educación para grupos étnicos, queda definido en la Ley de Educación Indígena, aprobada en 1993, como aquella que se ofrece a grupos o comunidades que

integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos rubros propios y autóctonos. Debe, además, estar ligada al ambiente, al proceso de producción, al proceso social y cultural, con el debido respeto a sus creencias y tradiciones.

Como se ha señalado, la noción de interculturalidad surgió en contextos indígenas en los cuales se implementaban proyectos educativos que a la vez pretendían ser bilingües. Esto tiene que ver con el hecho que la EIB (Educación Intercultural Bilingüe) busca construir una educación enraizada en la cultura de referencia inmediata de los educandos, pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la propia cultura universal (Mosonyi y Rengifo op. cit. y López, Pozzi-Escott y Zúñiga, 1990). Para lograrlo, propone también la puesta en vigencia de una educación vehiculada en un idioma amerindio y en castellano o portugués, que propicia el desarrollo de la competencia comunicativa de los educandos en dos idiomas a la vez: el materno y uno segundo. De esta manera persigue también la puesta en valor de los idiomas amerindios y la recuperación de un proceso de desarrollo idiomático truncado por el proceso colonial.

Una sociedad pluricultural, multilingüe y con una diversidad regional como las latinoamericanas, exige una educación diversificada, pero al mismo tiempo unificada, que promueva la identidad individual, el respeto y reconocimiento de las diferencias de los grupos étnicos que conforman los mosaicos nacionales, así como la unidad necesaria para hacer de cada uno de los países una nación. Estos son los objetivos que persigue la EIB.

La EIB es aquel proceso a través del cual los individuos al mismo tiempo que recuperan los conocimientos, saberes y tecnologías propios de su medio, integran de manera

crítica los conocimientos más importantes de la ciencia y tecnología occidentales que les permitan construir formas de desarrollo sostenible y con identidad. Este tipo de educación genera posibilidades a futuro de construir una democracia verdaderamente representativa y multicultural en el marco de la paz. La meta final de la EIB es llegar a establecer, en el aula y en las futuras generaciones, relaciones que sean a la vez interculturales e igualitarias, lo cual implica romper la asimetría, la discriminación y los bloqueos que ahora se dan en las relaciones ya existentes y ampliar estas relaciones equitativas a nuevas situaciones.

Para alcanzar estos objetivos se requiere una nueva educación, una cultura pedagógica innovadora, un proceso educativo transformador no sólo de la mentalidad de los educandos sino de la organización social en su conjunto. La participación de los diferentes sectores de la comunidad en el proceso educativo es fundamental para que la escuela alcance los fines y objetivos que esta misma sociedad le ha conferido. El documento de CEPAL-UNESCO incorpora en sus fundamentos estos elementos y los introduce como política fundamental impactando las concepciones de la educación y enmarcándolas en un contexto de calidad y equidad necesario para dar respuestas a los retos que nos impone el futuro, de esta manera se plantea:

- Generar una institucionalidad de la educación abierta a los requerimientos de la sociedad. Es decir que se propone la educación como una actividad de largo plazo. Por eso, requiere condiciones que otorguen mayor legitimidad, continuidad, recursos adecuados e instancias de control de la acción pública y privada.

- Asegurar un acceso universal a los códigos de la modernidad.

- Se reconoce la fuerte identidad latinoamericana y caribeña que, no obstante, su heterogeneidad, posee indiscutibles vínculos histórico culturales, y no es un obstáculo a la modernidad ni un factor de aislamiento: por el contrario, es una condición para el logro de una nueva inserción de la región con un papel más protagónico y auténtico a nivel mundial.

- Gestión responsable de las instituciones escolares. Un requisito importante para el buen funcionamiento interno y externo del sistema educativo descentralizado es la existencia de mecanismos de información y evaluación del rendimiento escolar y docente y de difusión pública de sus resultados.

- Profesionalización de los educadores. Para lograr la transformación del sistema se debe transformar el rol actual de los docentes centrado en la difusión oral de informaciones e instrucciones, muchas de ellas rutinarias, en un rol de carácter profesional que implique introducir una poderosa fuente de dinamismo en el seno de los procesos educativos. Para ello es necesario profesionalizar la tarea docente.

- Compromiso financiero de la sociedad con la educación. El financiamiento de la educación debe tratar de asegurar, en lo posible, la disponibilidad de un financiamiento amplio, estable, y diversificado.

- Desarrollar la cooperación regional e internacional. La cooperación debe ser concebida como una estrategia, en el sentido de ir creando lazos de comunicación sistemáticos y permanentes para una mutua estimulación regional al

progreso educativo y una complementación de ideas y de esfuerzos. Aceptar que la realidad de cada país forma parte del destino de una región convierte a la cooperación regional e internacional en uno de los factores claves para alcanzar más altos niveles de desarrollo educativo de manera amplia y equitativa.

Pese al énfasis idiomático que a menudo prima en la EIB, la denominación de intercultural está referida explícitamente a la dimensión cultural del proceso educativo y a un aprendizaje significativo y social y culturalmente situados; así como también a un aprendizaje que busca responder a las necesidades básicas de los educandos provenientes de sociedades étnica y culturalmente diferenciadas. Esta dimensión intercultural de la educación está también referida tanto a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados por las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos, cuanto a "la búsqueda de un diálogo y de una complementariedad permanentes entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental, en aras de la satisfacción de las necesidades de la población indígena y de mejores condiciones de vida" (Mosonyi y Rengifo, op. cit.; López, Pozzi-Escott y Zúñiga op. cit., Diestchy-Scheiterle, 1989).

Desde esta perspectiva, se trata de una propuesta dialógica y de encuentro y búsqueda de complementariedad entre culturas de raigambre diferente. Así, "la EIB se convierte en mucho más que la simple enseñanza de lenguas y que una mera educación en dos lenguas diferentes" (Trapnell, 1984) pues está destinada a generar una transformación radical del sistema educativo en contextos en los cuales el recurso de la lengua y la cultura propias da pie a una verdadera innovación en los modos de aprender y enseñar. Ello se debe, fundamentalmente, a las

transformaciones comunicativas que tienen lugar en el aula cuando la interacción docente-estudiante y alumno-alumno es mediada por una lengua conocida y compartida por todos y tiene lugar en el marco de experiencias y conocimientos con los cuales los propios estudiantes están familiarizados y se identifican. Tales cambios comunicativos traen consigo modificaciones sociopedagógicas mayores que comienzan por transformar el clima del aula y que redundan en una activa participación de niños y niñas que antes se veían como pasivos y hasta taciturnos.

Dados los puntos en común entre las propuestas pedagógico-culturales y lingüísticas de la EIB y aquellas de esa nueva pedagogía latinoamericana en ciernes que reconoce el carácter social de los aprendizajes, ahora en varios países y en el marco de las reformas educativas en curso, se apela también a la noción de interculturalidad para referirse a la necesidad de que todos los educandos desarrollen sentimientos positivos, en primer término, respecto de sus propias identidades, y, en segundo lugar, respecto de la de los demás y de la pluralidad étnica, cultural y lingüística que caracteriza a la gran mayoría de sociedades latinoamericanas. Por su potencial democrático, la noción de interculturalidad se postula ahora como un principio básico y un rasgo fundamental de la educación de todos y se convierte, por lo menos en el plano declarativo, en una transversal de las propuestas curriculares contemporáneas de la región, como ocurre, por ejemplo, en la nueva legislación educativa de Colombia y Ecuador y en las nuevas propuestas educativas de Chile y del Perú así como de Guatemala, expresadas en los nuevos planes de estudio vigentes en estos dos primeros países y en las propuestas de reforma educativa del último nombrado.

También es considerada como eje de todo un sistema educativo, como es el caso de la nueva educación boliviana producto de la reforma educativa en curso y de la nueva ley, dada en 1994 y con la cual se inició el proceso de cambio en la educación boliviana. Cabe también destacar que esta propuesta de interculturalidad surge también de la mano con la de participación social o comunitaria, como en los casos boliviano y guatemalteco.

Gradualmente, sin embargo, la noción de interculturalidad comienza a transcender la trama de la relación, pasada y presente, entre indígenas y no-indígenas para aplicarse también a situaciones más amplias relacionadas con la presencia de las minorías étnico-culturales resultantes de otras migraciones extranjeras a la región. A este respecto cabe mencionar, por ejemplo, la pertinencia que una noción tal tiene en contextos como el brasileño y el peruano marcados por una importante presencia japonesa, o como el propio brasileño, el colombiano y el cubano, y caribeño en general, de fuerte raigambre afroamericana, o el sudbrasileño o paraguayo resultante de las varias migraciones alemanas, rusas y ucranianas, entre otras. También cabe mencionar situaciones recientes como las derivadas de la migración de países del este europeo posterior a la caída del Muro de Berlín, que ahora marcan, por ejemplo, la cotidianeidad de ciudades como Buenos Aires. En este sentido, la propuesta de educación intercultural podría contribuir de manera más general a la construcción de sociedades más democráticas y respetuosas tanto de las diferencias como de las minorías.

Además de ello, la puesta en vigencia de esta propuesta emanada de la relación entre indígenas y no-indígenas contribuiría a la construcción de una pedagogía

latinoamericana desde, en y para la diversidad. Como se ha visto, los postulados de la EIB en general se conducen bien con las nuevas corrientes pedagógicas en boga en la región, cuando se recuerda que a la base del constructivismo social que impregna todas las actuales reformas educativas está precisamente el reconocimiento del carácter social del aprendizaje y, por ende de la importancia que en el proceso cobra la comunicación docente-estudiantes y alumno-alumno, la aceptación de que el aprendiz trae consigo conocimientos y experiencias -social y culturalmente determinados- que el sistema educativo tiene necesariamente que aprovechar y tomar como puntos de partida, así como la necesidad de plantear permanentemente y de manera clara y explícita la relación existente entre conocimientos previos y nuevos.

Esta misma noción de interculturalidad bien puede además constituirse en una herramienta útil para acercar esta América luso-hispánica a esa otra América caribeña con influencias culturales diversas, tanto europeas como asiáticas y africanas, que se expresan a través, como se ha señalado líneas arriba, no sólo de idiomas europeos sino también y fundamentalmente, en algunos casos como Aruba, Curazao y Haití, por medio de lenguas criollas que, de por sí, dan muestras de la interculturalidad que ha caracterizado a esas sociedades.

CAPÍTULO II.

La interculturalidad en la educación latinoamericana

2.1 Situación de la interculturalidad en la educación latinoamericana.

La cuestión de la interculturalidad en nuestra región está estrechamente relacionada con la problemática indígena latinoamericana, pues fue "a partir del análisis de las relaciones entre indígenas y no-indígenas que la noción de interculturalidad y su derivada de educación intercultural bilingüe emergieron desde las ciencias sociales latinoamericanas hace casi tres décadas" (López 1999). Esta noción surgió en el contexto de un "proyecto educativo desarrollado con una población indígena específica en la zona arhuaca del Río Negro, en Venezuela" (Mosonyi y González 1974), y fue discutida y elaborada precisamente en el contexto de las preocupaciones iniciales del Proyecto Principal de Educación "en su relación con los contextos indígenas latinoamericanos y precisamente en una reunión continental convocada conjuntamente por la UNESCO y el Instituto Indigenista Interamericano" (Rodríguez, Masferrer y Vargas 1986).

Por tanto, es menester tomar en cuenta que la noción de interculturalidad aparece ligada al aún irresuelto "problema indígena" y a la emergencia de un nuevo actor social en el escenario sociopolítico latinoamericano: un movimiento

indígena que removi6 la consciencia de las sociedades latinoamericanas. Dicho movimiento estuvo primero circunscrito a distintos ámbitos nacionales, y, luego, alcanzó carácter y coberturas subregionales. La situación, sin embargo, tampoco es uniforme en toda la región en lo que concierne a la existencia y fortaleza de las organizaciones indígenas. Tal situación tiene también que ver con la historia y el desarrollo étnico-político de los pueblos indígenas en determinados espacios nacionales. La emergencia desde hace veinte años de organizaciones indígenas diversas a través de todo el continente ha puesto también en evidencia, en algunos países, la relativa fortaleza del Estado-nación y la consecuente debilidad político-organizativa de las colectividades indígenas.

Desde entonces también se ha puesto nuevamente sobre el tapete una situación aparentemente resuelta pero que, en rigor, había sido más bien encubierta por la tradición homogeneizante --que llegó junto a la concepción unitaria de Estado-nación-- así como por las ideologías del mestizaje que primaron en la región desde principios de siglo y marcaron la literal exclusión de las sociedades indígenas en la construcción de las sociedades autodefinidas como nacionales. En este contexto la interculturalidad emerge como una alternativa a ese mestizaje uniformizador y desde las organizaciones indígenas impregna nuevas propuestas en relación, sobre todo, aunque no exclusivamente, con la educación.

Que la educación haya sido la esfera privilegiada desde la cual surgió la propuesta de interculturalidad no llama la atención, puesto que, en el proyecto del mestizaje, a la escuela le tocó también actuar como punta de lanza del proyecto homogeneizador.

Nuestros Estados-nación en formación vieron a "la educación como la institución privilegiada para propiciar la aculturación de los indígenas latinoamericanos, así como su asimilación al cauce de la sociedad criolla englobante; resultado esperado de su apropiación escolar de las formas hegemónicas de actuar, sentir y pensar" (López 1998). Demás está decir que, en aras de la construcción de una identidad y cultura nacionales, el proyecto uniformizador implicaba de hecho un desaprendizaje paulatino, pero seguro, de las instituciones y expresiones culturales y lingüísticas propias. En ese marco, el concepto de integración fue asumido no como articulación democrática ni menos aún como la cohesión y el consenso en aras de ideales comunes, sino como la absorción o asimilación cultural y lingüística, por parte de los sectores hegemónicos de nuestras sociedades, de las minorías sociológicas indígenas que en varios casos constituyen aún casi un siglo después verdaderas mayorías poblacionales.

Si nos preguntamos por el estado presente de la relación entre interculturalidad y educación en América Latina es indispensable apelar a dos situaciones distintas: la primera es la relacionada con la educación de la población indígena latinoamericana y la segunda con la educación de los no-indígenas, producto del mestizaje y descendientes de los criollos y/o de migrantes de diversos países, tanto europeos, como asiáticos y africanos.

En la primera de estas situaciones, (interculturalidad y educación de la población indígena) es necesario dar cuenta del avance significativo en cuanto a la cobertura de la EIB en la región, aun cuando hasta hoy esté restringida, sobre todo, a los contextos rurales de la región. Cuando a fines de los años setenta, se estaba únicamente ante unos pocos países en los que se

desarrollaban proyectos focalizados de educación bilingüe para población indígena --Argentina, Bolivia, Ecuador, Guatemala y Perú-- y sólo frente a uno que, por lo menos en su legislación, atendía la educación indígena a través de una modalidad ad hoc --México--, veinte años después en 17 países de la región (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Guatemala, Guayana Francesa, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Surinam y Venezuela) se llevan a cabo programas y proyectos de esta índole. En dos de ellos, Ecuador y México, la EIB es de cobertura nacional en todas las áreas de concentración de población indígena y se ofrece a través de un subsistema del sistema educativo nacional o de un sistema paralelo al general, identificado como hispano, como en el caso del Ecuador. En otros tres países, Bolivia, Colombia y Nicaragua, la EIB tiene también cobertura nacional pero no se ofrece desde una instancia específica del sistema educativo ni menos aún es ésta considerada como un sistema paralelo como en los dos casos anteriores; más bien la EIB se ofrece como modalidad educativa en todas las áreas y localidades en las cuales un idioma indígena se constituye en la lengua de uso predominante de la población. En los demás países, salvo en Paraguay, la EIB se ofrece a través de programas de amplia cobertura --como en Guatemala y en el Perú-- o de proyectos focalizados --como en Argentina, Brasil, Costa Rica, Chile, Honduras y Venezuela.

Sin embargo, los casos nicaragüense y paraguayo merecen particular atención. Es importante mencionar el caso de Nicaragua por tratarse del único país de la región que ha reconocido autonomías regionales multiétnicas en su costa caribe -- la Región Autónoma del Atlántico Norte y la Región Autónoma del Atlántico Sur. Estas regiones constituyen espacios político-geográficos en los que las lenguas indígenas

son oficiales y en los cuales la EIB se dirige a toda su población indígena, hablante de miskitu, mayangna y rama, así como a su población afroamericana hablante de inglés creole y de garífuna. Paraguay es también un caso especial en la región en tanto se trata del país bilingüe por excelencia, ya que casi el 90% de la población nacional es bilingüe de guaraní y castellano, sin ser necesariamente indígena. Se trata del único caso en la región en el cual la población criolla de origen europea se ha apropiado de un idioma indígena ancestral y lo ha adoptado como símbolo de identificación nacional. Esto incluye también a los hijos de migrantes europeos recientes, pues la fuerza de lo nacional-guaraní obliga al aprendizaje de la lengua nacional. Si bien, y como es de esperar, el castellano ostenta mayor valor funcional que el guaraní, este último idioma constituye un factor innegable de nacionalidad, pues en el imaginario nacional para ser paraguayo es necesario hablar guaraní. En este contexto, la educación bilingüe es de cobertura nacional y, como en ningún otro país hasta ahora, se constituye en una modalidad de doble vía. Quienes tienen al guaraní como lengua de uso predominante aprenden el castellano en la escuela mientras que los hispano hablantes deben también aprender el guaraní. Desde la promulgación de la nueva constitución paraguaya en 1993, la educación paraguaya busca fortalecer el bilingüismo paraguayo, para, de un lado, ampliar el número de bilingües y, de otro, propiciar entre quienes ya lo son el desarrollo de la lectura y escritura en esta lengua.

Lo anómalo del caso paraguayo reside en la escasa o nula atención que se presta a su población indígena --que constituye cerca del 2% de la población total-- y en la literal invisibilidad a la que se ha condenado a las minorías indígenas, pese a lo avanzado de su postura bilingüista.

Los cambios en la constitución paraguaya no son únicos. De hecho, en las dos últimas décadas la constitución de 11 de los 17 países en los que ahora se hace alguna forma de EIB ha sido modificada no sólo para dar cuenta de la heterogeneidad cultural y lingüística que los caracteriza sino también para reconocer el derecho de las poblaciones indígenas a recibir educación en lengua propia. En varios de estos países, la EIB encuentra ahora nuevas posibilidades de desarrollo, como ya se ha señalado en este texto, en el marco de las reformas educativas en curso.

También es menester reconocer los avances en cuanto a la formación de recursos humanos, tanto en lo referente a la formación docente inicial como a la preparación de profesionales de nivel universitario. En lo tocante a la formación inicial de maestros, cabe señalar, por ejemplo, lo que ocurre en el ámbito de la educación superior no-universitaria en Bolivia, país en el cual se cuenta con ocho Institutos Normales Superiores de Educación Intercultural Bilingüe; Ecuador, con cinco Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües; y en el Perú con tres Institutos Superiores Pedagógicos de Educación Bilingüe Intercultural y con otros cinco más en proceso de transformación para formar profesores para la EIB. A ello se añade la formación docente en el ámbito universitario, a nivel de licenciatura, que ofrecen, entre otras, una universidad guatemalteca, una universidad nicaragüense, dos universidades bolivianas, dos universidades chilenas, dos universidades ecuatorianas, dos universidades peruanas, seis universidades colombianas y varias de las sedes de la Universidad Pedagógica Nacional de México. A ello se suma también en Guatemala la labor que realizan más de quince escuelas normales de ese país en el nivel secundario, y, también en este nivel, en Bolivia con lo que

ocurre en el nivel de Bachillerato Pedagógico en cinco centros de esta índole. En Argentina y Brasil se forman también maestros indígenas, aunque en modalidades alternativas, en atención a la baja escolaridad formal que caracteriza a sus poblaciones indígenas. Si bien estas cifras resultan insignificantes en el contexto regional y en contraste con el número total de centros de formación docente, debe tenerse en cuenta que estamos ante un panorama sin precedentes pues hasta hace no más de dos décadas la formación de maestros para las áreas indígenas se hacía en los mismos centros destinados a la formación del profesorado para la población hispanohablantes y sin que hiciese concesión alguna a las lenguas y culturas diferentes que regían para las áreas indígenas.

La formación docente inicial de profesores indígenas se complementa con cuatro programas universitarios que ofrecen estudios de maestría directamente relacionados con la EIB: la Maestría en Sociolingüística y Educación, de la sede de Oaxaca de la Universidad Pedagógica Nacional de México; la Maestría en EIB de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala; la Maestría en Lingüística Andina y Educación de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno, Perú; y la Maestría en EIB, en sus menciones de Formación de Formadores y Planificación y Gestión, que ofrece la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, para profesionales indígenas de Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador y Perú, en el marco del PROEIB Andes. A estas experiencias se sumará próximamente la Maestría en EIB que prepara un consorcio de tres universidades chilenas y que se ofrecerá en Arica, Santiago y Temuco.

También debe considerarse en este rubro al Diplomado de Educación Intercultural ofrecido por la Pontificia Universidad

Católica del Perú, aunque no esté dirigido exclusivamente a profesionales indígenas.

En este recuento cabe mencionar también la importancia que han tenido en la consolidación de esta modalidad los diversos seminarios y talleres internacionales destinados tanto a la reflexión conceptual como al intercambio de experiencias. Entre ellos destacan en la última década los seminarios de reflexión y análisis dirigidos a un balance y a identificar perspectivas de la EIB en América Latina, coorganizados por la Fundación Alemana para el Desarrollo Internacional (DSE), el PROEIB Andes, la OREALC-UNESCO y el UNICEF que desde 1996 han analizado la problemática del aprendizaje de las lenguas indígenas como lengua materna, del castellano como segunda lengua, de las matemáticas, así como la relación entre género, etnicidad y educación. También contribuyen al avance del campo, los Congresos Latinoamericanos de Educación Intercultural Bilingüe que se reúnen cada dos años desde 1995.

Mención especial merece también la importancia que en el desarrollo y consolidación de la modalidad han tenido la participación comunitaria y la intervención de las propias organizaciones indígenas. Desde temprano, la participación comunitaria ha constituido un rasgo esencial de este tipo de programas, ya sea porque sólo a través de la intervención directa de los hablantes de las lenguas indígenas era posible diseñar currículos y elaborar materiales educativos en estos idiomas, o porque se recurría a maestros de las propias comunidades atendidas. Más tarde y con la aparición del movimiento indígena, sus organizaciones representativas asumieron no sólo la reivindicación de la EIB sino también en muchos casos la orientación y gestión de estos programas. Este tipo de

intervención resultó determinante en el caso ecuatoriano, por ejemplo, para llegar a la situación actual en la que la EIB, si bien depende del Estado, se desarrolla en el ámbito nacional bajo una suerte de cogestión entre el Estado y las organizaciones indígenas nacionales.

En lo tocante a los resultados obtenidos, la aplicación de proyectos y programas de EIB en la región, a lo largo fundamentalmente de las últimas dos décadas, coincide en mucho, en cuanto a sus resultados, con otros llevados a cabo en otras realidades y, en tal sentido, contribuyen a la corroboración de algunas de las hipótesis centrales que sustentan el desarrollo de una educación bilingüe. Así, diversos programas de esta índole, han demostrado que el aprendizaje, la enseñanza y el uso de las lenguas indígenas en la escuela no sólo enriquecen la educación cuando se aplica con educandos indígenas, sino que además contribuyen a un mejor rendimiento escolar de los mismos. Esto es producto de que leer y escribir en la lengua materna no constituye, como hasta hace poco se creía, un obstáculo para el aprendizaje de un segundo idioma ni para el aprendizaje en general, sino más bien la base y el sustento de todo nuevo aprendizaje, incluido el lingüístico. Estos resultados a los que se llegó hace un buen tiempo en contextos tan distintos como el canadiense y el estadounidense con lenguas como el inglés y el francés, por ejemplo (Cummins 1984 y Collier 1992), fueron corroborados en evaluaciones de programas bilingües llevadas a cabo en el Perú, Guatemala y Bolivia (López 1998). Además, las evaluaciones realizadas en varios países latinoamericanos para establecer la conveniencia o no de seguir aplicando programas educativos bilingües, han concluido que: las competencias para la lengua escrita desarrolladas a través de una lengua pueden ser aplicadas a la lectura y escritura en otro idioma; y que los niños producto de

una educación bilingüe logran también mejores resultados en la resolución de problemas matemáticos e incluso en el manejo escrito y oral del castellano.

En cuanto a este punto, diversos estudios concluyen que el uso de la lengua materna incide positivamente en la participación e involucramiento de los niños y niñas en su aprendizaje. Se ha observado que la participación de los alumnos y alumnas es mayor en lo que se refiere a la participación oral en clase, así como en la relación con sus compañeros y maestros, tanto dentro como fuera del aula. En las aulas no bilingües la participación de los alumnos se limita, por lo general, al uso de monosílabos y a respuestas lingüísticamente previsibles. No obstante, cabe destacar que las escuelas bilingües, al igual que todos los demás centros educativos, en general, requieren de cambios fundamentales destinados a enriquecer y a dotar de mayor calidad a los procesos de aula y a los intercambios maestros-alumnos para que, sobre la base de un cambio de perspectiva y de un nuevo entendimiento de su rol en el aula y en el aprendizaje, los maestros y maestras favorezcan más, y desde una pedagogía más horizontal y democrática, la participación activa de los niños y niñas en los procesos de aprendizaje.

Se cuenta también con resultados igualmente importantes que dan cuenta, de un lado, del impacto positivo que la EIB tiene sobre la asistencia, la promoción y la disminución de la deserción y la repetición; de suyo, aspectos sumamente importantes en contextos de extrema pobreza como los indígenas. De otro lado, los resultados obtenidos nos permiten evidenciar el papel movilizador, y por ello político, que tiene la EIB ya que favorece la participación comunitaria y la intervención de los padres y madres de familia indígenas en el desarrollo de la acción y gestión educativas y, por ende, en la apropiación de la escuela.

Este mero hecho resulta fundamental en la situación actual de los pueblos indígenas y para los planteamientos que ellos vienen construyendo. No es raro por ello que sean las propias organizaciones indígenas latinoamericanas y sus líderes los que reivindiquen la EIB como estrategia constitutiva de sus proyectos políticos.

Este balance quedaría incompleto si no se puntualizaran las necesidades que aún confronta el campo. Entre las principales están las referidas a la transformación pedagógica de muchos de los proyectos y programas en curso, las tocantes a la formación de recursos humanos, las referidas al aprendizaje y a la enseñanza adecuados y eficientes del idioma hegemónico europeo como segunda lengua, las relacionadas con la literalización de la sociedad y aquellas que hacen a la ampliación de la cobertura hacia los contextos urbanos.

En cuanto a la necesaria transformación pedagógica, cabe destacar el origen lingüístico, primero, y antropológico, después, que caracteriza a la EIB, como resultado de la ausencia casi absoluta de pedagogos preocupados por la educación de la población indígena. No es raro, por ello, que el énfasis de esta modalidad haya estado puesto, hasta hace muy poco tiempo, en los aspectos lingüísticos y culturales, sin que la reflexión pedagógica haya merecido suficiente atención. Como es de entender, si bien la incorporación de las lenguas indígenas al proceso educativo general, de por sí, generan nuevas y ricas relaciones sociales en el aula, es menester trascender la esfera de la comunicación y la interacción social para propiciar más y diversas ocasiones para un aprendizaje significativo en las aulas indígenas. Esta situación se viene remontando últimamente por la incursión en la pedagogía que lingüistas y antropólogos han venido haciendo y no necesariamente, y como debería ser,

como resultado de una mayor preocupación de pedagogos y maestros por la educación de las poblaciones indígenas.

Cabe, en este sentido, reconocer también que la apertura de las reformas educativas respecto de la EIB contribuye, por una parte, a hacer evidente esta situación y, por otra, a interesar a pedagogos y maestros en esta modalidad. En el marco de estas reformas y a la luz de las nuevas corrientes sobre el aprendizaje y el auge que ha alcanzado el constructivismo social en la región, comienzan a encontrarse nexos importantes que, de un lado, sustentan con mayor fuerza la EIB, particularmente en lo que atañe a la recuperación y aprovechamiento escolar de las experiencias y conocimientos previos de los educandos; y que, de otro lado, generan nuevas y más estimulantes condiciones de aprendizaje. Tal es el caso, por ejemplo, del aprendizaje cooperativo –sobre el cual se exponen importantes elementos y características en el epígrafe 2.4 de este libro– noción que guarda también relación con prácticas culturales indígenas que apelan a la solidaridad y al trabajo compartido. Este nuevo enfoque respecto del aprendizaje podría contribuir a hacer menos difíciles las condiciones de las escuelas multigrado o uni y bi docentes del área rural a las que, en muchos casos, asisten niños y niñas indígenas y en las que se desarrollan programas y proyectos de EIB.

Los cambios en curso y la mayor atención que ahora recibe la formación inicial de maestros indígenas, si bien no logra todavía satisfacer las necesidades de maestros en las áreas indígenas, contribuye también al replanteamiento pedagógico de la EIB.

No obstante, cabe destacar la necesidad imperiosa de más y mejores maestros que en posesión de una lengua indígena

a nivel oral y escrito, y seguros de su identidad etnocultural sean capaces de sistematizar y aprovechar los conocimientos y saberes comunitarios, así como de liderar un movimiento pedagógico que involucre a las comunidades indígenas en el desarrollo educativo.

Pero quizá los mayores desafíos que la EIB tiene ante sí estén relacionados, primero, con asegurar un adecuado y eficiente aprendizaje del idioma hegemónico europeo como segunda lengua –sea éste el castellano o el portugués– y, en segundo término, con la apropiación efectiva de la lengua escrita, de manera que ésta contribuya a la literalización de la sociedad indígena. Si bien ambos aspectos están condicionados por la funcionalidad social que actualmente tienen tanto el segundo idioma como la escritura en las comunidades indígenas, la situación es aún más delicada en el caso de la literacidad pues aun cuando la mayoría de comunidades indígenas es hoy bilingüe, en ellas la escritura encuentra espacios limitados de práctica en tanto se trata de sociedades eminentemente orales.

Finalmente, cabe señalar que, como producto de los procesos migratorios que se han venido incrementando en toda la región en las últimas décadas, la población indígena ya no se ubica únicamente en las áreas rurales, sino que es cada vez mayor el número de indígenas urbanos que no sólo requiere, sino que también reivindica una atención educativa diferenciada. No estamos más ante una dicotomía rural–urbano, pues, en las últimas décadas la presencia indígena se ha hecho cada vez más visible en varias ciudades capitales como el Distrito Federal de México, las ciudades de Lima, Santiago de Chile, Quito y Guayaquil e incluso Buenos Aires. Producto de la migración interna o externa, como en el caso argentino, tales ciudades albergan números crecientes de indígenas que a

menudo llevan consigo sus lenguas y culturas y las reproducen en el espacio urbano. Si bien y dado el tamaño de tales ciudades, los indígenas pueden a veces pasar desapercibidos, su visibilidad resulta mayor en algunos barrios o microciudades de estas megaciudades. Así, por ejemplo, en algunas comunas de Santiago de Chile habita más de medio millón de mapuches y en barrios periféricos de Lima y Guayaquil viven más de 600.000 y 300.000 quechua hablantes, respectivamente. Unos setecientos mil quechua hablantes originarios de áreas quechua hablantes de Bolivia residirían ahora también en Buenos Aires junto a un número aún mayor de paraguayos migrantes que también emplean cotidianamente el guaraní.

Fenómenos como éstos no son exclusivos de las ciudades anotadas y marca más bien la cotidianeidad de casi todas las capitales latinoamericanas, con muy pocas excepciones. Cabe a este mismo respecto anotar la particular situación de los mapuches que habitan en territorio chileno, el 75% de los cuales se asentarían en ciudades y pueblos de ese país, mientras que únicamente el 25% de ellos residiría ahora en los espacios rurales tradicionales. Lo propio estaría ocurriendo en la Argentina con esta misma población.

La presencia indígena en zonas urbanas no sólo contribuye a la modificación del escenario y del imaginario clásicos de las ciudades latinoamericanas, sino que además trae consigo desafíos inesperados para los sistemas educativos en la sede del poder central. No obstante, la EIB no ha logrado aún desarrollar propuestas para este nuevo tipo de situaciones en tanto concebida para atender a población rural, por lo general monolingüe en la vernácula o bilingüe incipiente de vernácula y castellano.

Pese a ello algunas experiencias están en curso en escuelas urbanas de Bilwi-Puerto Cabezas (Nicaragua), Quito, Rosario (Argentina) y Santiago de Chile.

En cuanto a la segunda situación (la educación de los no-indígenas o interculturalidad para todos), como se ha señalado, éste es un desarrollo relativamente reciente en la legislación educativa latinoamericana y constituye parte de la nueva desiderata educativa regional, antes que una realización sobre la que podríamos dar cuenta. "Si bien en por lo menos 11 países de la región" (Moya, 1998) la legislación educativa actual considera la interculturalidad, ya sea como una transversal (Honduras, Chile, México, entre otros) o como un eje de todo el sistema educativo (Bolivia, Ecuador, Guatemala, Nicaragua, Perú); vale decir, como una educación intercultural para todos, poco es todavía lo que se ha avanzado en esta dirección.

Los avances limitados observados en este campo tienen que ver fundamentalmente con:

- a. El énfasis puesto en la elaboración teórico-conceptual, en desmedro de la proposición estratégico-metodológica.
- b. La mayor atención prestada al plano de los contenidos curriculares, antes que a la interacción en el aula y al trabajo cotidiano de maestros y educandos.
- c. Las consecuentes dificultades para operativizar la teoría y para buscar nexos con otras perspectivas como la del manejo y solución de conflictos.

d. El propio hecho que la propuesta de interculturalidad surgió en y desde el contexto indígena y se construyó el binomio de educación intercultural bilingüe, como inseparable, que conlleva a menudo sólo a mirar hacia adentro, cuando, en rigor, la interculturalidad también tiene que ver con el relacionamiento externo y con el posicionamiento ante el mundo, en general.

e. Pese a lo que se acaba de señalar, la dificultad que implica establecer o abordar relaciones entre culturas sin tomar necesariamente en cuenta una de las lenguas que precisamente vehicula y traduce el sentido y la visión de una de las dos culturas en cuestión.

Tal vez sería más fácil abordar la discusión de la interculturalidad sobre la base del descubrimiento que los educandos establecen de categoría culturales implícitas en la comunicación y en la expresión a través de la apropiación de algunos elementos de una lengua indígena. Como se sabe, son sumamente escasas las instancias en las que un educando no-indígena se aproxima a un idioma indígena y lo aprende.

Por lo demás, cabe señalar el desafío que esta nueva posición -de interculturalidad para todos- les plantea a maestros y alumnos hablantes de la lengua hegemónica y portadores de la cultura dominante, en tanto se trata no sólo de tolerar las diferencias sino de respetarlas, revalorarlas y aceptarlas positivamente desde una perspectiva distinta que concibe la diversidad como recurso. Como se ha señalado, hasta hace muy poco tanto la legislación como el imaginario latinoamericano veían la diversidad como problema que era necesario erradicar y propugnaban el mestizaje cultural como paralelo o

resultante del biológico. Para mucha gente, ésta sigue siendo una concepción válida, son pocos los que consideran ahora la diversidad como derecho y menos aún quienes la conciben como un recurso capaz de potenciar un desarrollo humano diferente y sostenible en contextos multiétnicos como los latinoamericanos.

De ahí que la interculturalidad para todos siga constituyendo una asignatura pendiente y necesaria en la agenda educativa latinoamericana.

2.2 La Educación Superior Intercultural.

La denominación de intercultural está referida explícitamente a la dimensión cultural del proceso educativo y a un aprendizaje significativo y social y culturalmente situados; así como también a un aprendizaje que busca responder a las necesidades básicas de los educandos provenientes de sociedades étnica y culturalmente diferenciadas. Esta dimensión intercultural de la educación está también referida tanto a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados por las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos, como a la búsqueda de un diálogo y de una complementariedad permanentes entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental, en aras de la satisfacción de las necesidades de la población indígena y de mejores condiciones de vida.

Puesto que la interculturalidad más allá del discurso, en la práctica de la educación superior latinoamericana deviene en una aspiración, no una realidad, preferimos hablar de educación

para la interculturalidad en lugar de educación intercultural. La educación debe contribuir – y puede hacerlo de manera privilegiada – a la construcción de una nación intercultural.

El eje central de la pedagogía intercultural en la Educación Superior es la ciudadanía, o sea, la formación de una ciudadanía activa, diversa, crítica, que proporcione apoyo y derechos junto con obligaciones y responsabilidades. Una ciudadanía que tenga sentido de identidad, con interés e implicación en los asuntos públicos, que tenga entre sus premisas la aceptación de los valores sociales básicos, en fin, que reconozca y tenga plena comprensión del beneficio de sus derechos, pero también del cumplimiento y de la responsabilidad de sus deberes.

Son, entonces, los sistemas educativos las vías más expeditas para abordar de manera focal una educación centrada en la ciudadanía, lo que implica, en primera instancia, aprender a participar en las discusiones y negociaciones acerca de los valores que constituyen nuestra sociedad.

Educar para la ciudadanía es construir una ciudadanía intercultural. El papel de la educación, desde esta óptica, "es desarrollar un currículo inclusivo que integre el estudio de la diversidad cultural del país, de los derechos y responsabilidades de los ciudadanos" (Magsino, 2000:51). Es preciso proporcionar oportunidades para el aprendizaje cooperativo, la comprensión, el respeto y el entrenamiento necesario para la participación social.

La atención y el tratamiento que se le da a las diferencias culturales, en el ámbito educativo superior, varían, desde enfoques que niegan de hecho tales diferencias, hasta aquellos

que la valoran tanto en el plano educativo como en el social. Por supuesto que abordar las cuestiones sobre diversidad cultural en educación superior es un tema polémico y controversial matizado por elementos ideológicos, biológicos y sociopolíticos.

Es evidente, entonces, que asumir las posibilidades de intervención, en este aspecto, debe compaginar un amplio espectro que contradiga el uso de fórmulas universales y generales, puesto que las personas manifiestan sus diferencias de distintas maneras y desde esta perspectiva deben ser atendidas. A tal efecto Ferrer señala que: "el sistema educativo debe asumir la multiplicidad de identidades con una clara riqueza pedagógica: la presencia de multiculturalidad, plurilingüismo, pluricromatidad, diversidad de estilos de pensamientos, de estilos relacionados, de estilos motores, etc.; precisará de una actuación original y específica por parte de los educadores" (Ferrer, 1998:13).

En la educación superior se necesita un currículo abierto y flexible, deslindado de ese enfoque enciclopedista que sólo privilegia la simple adquisición de información. Un currículo que garantice la elaboración conjunta del conocimiento, que tome en cuenta los intereses de los educadores y la representación social de la realidad y que se oriente hacia el desarrollo de competencias comunicativas interculturales. No un conocimiento prescrito, sino algo para ser explorado y con significado personal.

Desde esta perspectiva, la noción de interculturalidad concibe a la educación como construcción cultural que se realiza en contextos en los cuales conviven referentes culturales diversos. Esta diversidad es positiva en tanto sea posibilidad de enriquecimiento mutuo. Se asume, que: "todo grupo humano

es diverso culturalmente y que puede ser descrito en atención a sus características culturales, a sus diferentes formas de estar, ver y construir el mundo, la realidad y sus relaciones con los demás" (Aguado, 2003:85).

Es preciso entender el papel fundamental que juega la educación superior en la búsqueda de una ciudadanía intercultural. El debate y la discusión deben ser el eje central de la actividad escolar, basados en los principios democráticos de justicia social para favorecer la participación democrática, y así ofrecer a los estudiantes la oportunidad de ser críticos y productivos.

La institución educativa superior, -sea Instituto o Universidad- debe ser concebida como espacio abierto y comunitario. Su papel es decisivo, pero no único, en la construcción de una ciudadanía intercultural. Se requiere de la estrecha colaboración con otras instituciones sociales y en combinación con la adopción de medidas políticas relevantes. Es decir, adoptar un enfoque comunitario en la gestión escolar.

De acuerdo con Banks, la escuela debe atender tanto a la integración de los contenidos (actualizados y que reflejen y valoren la diversidad de la experiencia humana) como a los procesos mediante los que se construye el conocimiento. "Lo primero implica el uso de ejemplos, datos, información de los diferentes grupos que permitan ilustrar conceptos básicos, principios, generalizaciones y teorías. Lo segundo supone considerar la manera en que las posturas culturales, los marcos de referencia, las perspectivas y los rasgos dentro de un área curricular influyen en las formas en que se elabora el conocimiento" (Banks, 1996).

Por supuesto, el éxito de cualquier propuesta intercultural va a depender, en gran medida, de la coherencia entre las actuaciones y el análisis de las necesidades individuales y comunitarias propias del contexto específico donde se desarrolla; así como también de la combinación con otras medidas que van más allá del ámbito de la escuela. De lo contrario, "las iniciativas interculturales podrían utilizarse como camuflaje de desigualdades, para evitar la adopción de propuestas auténticamente respetuosas de la diversidad cultural o en simples vitrinas de la visión más turística y superficial de las manifestaciones culturales" (Aguado, 2002).

Con frecuencia, las dificultades para diseñar y aplicar estrategias educativas interculturales se derivan de la estrecha relación que existe entre marginalidad cultural y marginación social, lo cual define la situación de muchos grupos culturales minoritarios que ocupan niveles sociales y económicos desfavorecidos en el entramado social. "No es excepcional que las diferencias culturales se utilicen como coartada para justificar desigualdades derivadas de flagrantes injusticias sociales" (Aguado, 1996).

Ahora bien, cualquier enfoque conceptual que tenga como norte el fomento de una educación intercultural debe privilegiar, como condición necesaria para garantizar la igualdad de acceso, participación y logro, la inclusividad. Comprender en su real dimensión el significado de la inclusión requiere "fundamentarla a partir de cuatro aspectos básicos: causas, orígenes, propósitos, fines" (Guédez, 2004). Señala este autor que las causas más visibles de la inclusión son la coexistencia y la civilidad, su origen radica en la convivencia y la solidaridad, el propósito se orienta hacia la comunión y la cooperatividad, mientras que su fin estratégico es el capital social.

Como puede observarse, existe un amplio espectro de significados implícitos en el término inclusión, cuyo opuesto es la exclusión social, la cual se manifiesta en la ausencia de determinados grupos socioculturales en las áreas fundamentales de la vida política, económica, lúdica y educativa.

Atendiendo a los planteamientos antes citados, la educación inclusiva debe suministrar a todos los conocimientos, habilidades y valores requeridos para su participación en la sociedad.

Una institución de educación superior que tienda hacia la inclusividad debe contar, en primer lugar, con docentes comprometidos y con competencias como las siguientes (INTASC, 2003):

- Capacidad para evaluar las habilidades de los estudiantes sin recurrir a pruebas estandarizadas.
- Capacidad para fomentar expectativas altas y diversas respecto a cada estudiante, lo cual implica desarrollar formas alternativas de evaluación.
- Diseño de actividades en diferentes niveles de ejecución, de forma tal que todos los alumnos puedan realizarlas.
- Habilidad para valorar las capacidades manifestadas por los estudiantes, no exclusivamente las académicas
- Conocimiento de diversas estrategias de enseñanzas y utilizarlas de manera eficiente.

- Habilidad para tomar en cuenta los intereses individuales de los estudiantes y utilizar la motivación intrínseca para promover estrategias de enseñanza.

- Habilidad para proporcionar experiencias exitosas a todos los estudiantes, logrando que cada uno manifieste y reconozca sus capacidades.

- Capacidad para trabajar en equipo con padres, representantes, colegas, psicólogos, orientadores, logopedas, etc.

Un currículo inclusivo reconoce la diversa contribución (perspectivas y experiencias) que aportan todas las personas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, independientemente de sus referentes culturales.

Para el logro de estas competencias se requiere no sólo cambiar el método de trabajo formal, sino impulsar una ética de alto contenido social junto a una nueva metodología que imbrique variadas formas y recursos de aprendizaje, que privilegie un conocimiento atractivo, pertinente y pedagógicamente adecuado al nivel biosicosocial del educando, en correspondencia con las exigencias del mundo actual y el futuro.

Decíamos que la interculturalidad, como concepto, no admite asimetrías. Asimetrías hay muchas: económicas, políticas y sociales. Todas ellas deben ser combatidas. Pero como educadores nos corresponde directamente combatir las asimetrías propiamente educativas, que también existen.

Son dos las asimetrías educativas que es necesario combatir, las cuales se ponen de manifiesto en numerosos países latinoamericanos en la educación general y en la educación superior. La primera es la asimetría escolar, la que conduce a que sean las poblaciones indígenas las que menor acceso tienen a la escuela, las que transitan con mayores dificultades por ella, las que más desertan, las que menos progresan de nivel a nivel. Más grave aún, la asimetría escolar es la que nos explica por qué los indígenas aprenden menos de la escuela, y por qué aquello que aprenden les sirve menos para su vida actual y futura.

Esta asimetría, la escolar, se comprueba fácilmente al analizar los indicadores de desarrollo educativo. Así, por ejemplo, según los datos del Censo Nacional de Población y Vivienda de México (2000), el analfabetismo entre la población no hablante de lengua indígena de 15 de edad o más ascendía al 7.54%. En cambio, entre la población no indígena, esta proporción es más de cuatro veces mayor – de 33.7%. La población adulta no indígena sin instrucción a nivel nacional representa el 8.31% de la población total, mientras que entre los indígenas representa el 31.35%. En el otro extremo, el 11.58% de la población adulta no hablante de lengua indígena cuenta con estudios superiores, mientras que esto es cierto de sólo el 2.6% de la población hablante de lengua indígena. Por cada niño no indígena en edad escolar (6 a 14 años) fuera de la escuela hay dos niños no indígenas. La deserción y la reprobación en la escuela primaria son mayores en las escuelas indígenas que en las no indígenas, si bien la brecha se va cerrando. Pero sólo el 2.54% de los alumnos de sexto grado de primarias indígenas logra los niveles máximos de desempeño en las pruebas nacionales de español, y sólo el 0.67% en matemáticas. Los porcentajes

correspondientes de las escuelas rurales no indígenas son de 6.34% y 1.39% respectivamente, y los de las escuelas urbanas de 14.09% y 3.12%.

La asimetría escolar se combate ofreciendo una educación de calidad. Desde el paradigma de la diversidad, la calidad debe alcanzarse por los caminos más adecuados, que difieren según los grupos culturales y los contextos poblacionales.

La segunda asimetría educativa es la asimetría valorativa. Esta asimetría es la que nos ayuda a explicar por qué hay un grupo cultural mayoritario que se considera superior, culturalmente, a los demás. Y, mediante el mecanismo del racismo introyectado, nos explica también por qué los grupos minoritarios, en ocasiones, y sobre todo en situaciones de relación con los mestizos, se consideran a ellos mismos como inferiores. Esta asimetría no permite que las relaciones entre grupos culturales distintos se den desde planos de igualdad.

La asimetría valorativa debe combatirse con los grupos indígenas persiguiendo y obteniendo, como fruto de la educación básica, el orgullo de la propia identidad. Pero es evidente que el origen de esta asimetría, de la discriminación y el racismo que ella implica, se encuentra en la población mestiza. Por eso, la educación intercultural tiene que ser para toda la población. Si no es para todos, no es intercultural.

La asimetría valorativa con población mestiza debe combatirse enfrentando el racismo. Para lograrlo, es necesario que todos los ciudadanos conozcan la riqueza cultural de su país diverso, a través del currículum de todos los niveles educativos. Es necesario trabajar el respeto por el otro distinto, mediante

procedimientos de formación valorar los mecanismos o métodos que permitan acercarse a las formas de pensar de quienes pertenecen a grupos culturales distintos. Y ojalá sea posible llegar al aprecio del otro distinto, lo que se logra cuando hay ocasión de experimentar el enriquecimiento personal del contacto con los diferentes. El racismo tiene tres opuestos: la tolerancia, el respeto y el aprecio. Este tercero es el más profundo, el que no tiene retorno. Es el que debemos perseguir en nuestra actividad educativa con toda la población, incluyendo de manera especial la mestiza.

Educación lingüística y culturalmente pertinente para los indígenas a todos los niveles educativos.

Para cumplir con este propósito, se debe procurar ofrecer condiciones para combatir la asimetría escolar y la valorativa con la población indígena, lo que incluye el estudio de las múltiples expresiones culturales (música, danza, pintura, arte, literatura) que tienen que ver con lo anterior.

En las universidades interculturales se pretende formar intelectuales y profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social, cultural y educativo de sus pueblos y de sus regiones a partir de las necesidades y potencialidades de la región en cuestión. Se persigue el conocimiento de la cultura propia y el orgullo de la identidad. Se deben desarrollar esfuerzos encaminados a combatir la asimetría escolar y la valorativa mediante una educación intercultural para todos.

Esto responde a la visión de un país intercultural, y sostiene que la educación intercultural sólo se entiende cuando es para todos.

En el caso de la población mestiza, el procedimiento es un poco distinto. Consideramos que el primer paso a dar en este nuevo propósito de educar en interculturalidad a toda la población es el conocimiento de la diversidad. Consideramos que no es posible pedirle a nadie que respete lo que no conoce. Como la base de la interculturalidad es el respeto, hay que partir por el conocimiento de aquello que se espera se respete.

Por tanto, es necesario que saberes, conocimientos, valores, producciones artísticas de los indígenas formen parte cotidiana de lo que los alumnos aprenden en la escuela, a todos los niveles.

No todas las asimetrías pueden ser abordadas por una actividad de naturaleza educativa, pero existen asimetrías que sí deben ser abordadas por actividades de naturaleza educativa. Si la educación persigue contribuir a la creación de una realidad intercultural, tiene que atender a esas asimetrías para ir las desvaneciendo, para ir las erradicando.

Desde esta perspectiva la interculturalidad debe ser vista en la educación superior, a la vez, como opción de política educativa, como estrategia pedagógica y como enfoque metodológico, esto es:

- Como opción de política educativa, la interculturalidad constituye una alternativa a los enfoques homogeneizadores y propende a la transformación de las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de equidad, de pertinencia y de relevancia curricular; es considerada, además, como herramienta en la construcción de una ciudadanía que no se base en la exclusión del otro y de lo diferente.

- Como estrategia pedagógica, constituye un recurso para construir una pedagogía diferente y significativa en sociedades pluriculturales y multilingües.
- Como enfoque metodológico, se basa en la necesidad de repensar la relación conocimiento, lengua y cultura en el aula y en la comunidad, para considerar los valores, los hábitos, las pautas, los saberes acumulados, los conocimientos, la cosmovisión, las lenguas y otras expresiones culturales de las comunidades étnicas culturalmente diferenciadas como recursos que coadyuven a la transformación sustancial de la práctica pedagógica.

Como se puede observar, el desarrollar una educación intercultural deberá reconsiderar el papel que juegan los procesos no formales y no escolarizados de la educación que son ejercidos de manera cotidiana por la dinámica cultural que los pueblos y comunidades indígenas han venido recreando y adaptando a los compulsivos cambios y transformaciones derivados de la globalización y de los constantes intentos de destruir sus bases culturales de orden ancestral.

En algunos países de América Latina se ha fundado en las últimas décadas, lo que se ha dado en llamar modelo de Educación Superior intercultural, cuya misión es, en lo general, impartir programas educativos de alta calidad orientados a formar profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo económico y cultural en los ámbitos comunitario, regional y nacional, cuyas actividades contribuyan a promover un proceso de revaloración y revitalización de las lenguas y culturas originarias, así como de los procesos de generación del conocimiento de estos pueblos.

La referida misión se enmarca entonces en la recuperación y la revitalización de la cultura de los pueblos originarios. Se trata no de una idealización de la cultura o elementos culturales, sino de asumir la identidad cultural como insumo para la práctica educativa. En el planteamiento de educación intercultural los saberes y los conocimientos que los estudiantes traen al aula deben incorporarse a la práctica educativa. La intencionalidad consiste en reestructurar el tejido social en un sentido equitativo, no excluyente y que vea en la diferencia cultural un insumo básico para realizar dicha intención.

La historia de América Latina, especialmente la hispanohablante, ha mostrado que el radicalismo de las distintas posturas no le conviene a nadie. El radicalismo nos coloca en un mundo de indiferencias y rencores mal fundados, nos aleja entre sí y relaja las posibles solidaridades entre los grupos, en este sentido, segmenta a la sociedad. Debemos aprender a convivir entre nosotros diferentes. Tender los puentes de la comunicación y el entendimiento intercultural es una necesidad particular para los países de América Latina.

No son pocos los pensadores latinoamericanos que destacan la necesidad de incorporar los rasgos étnicos, la pertinencia de comunicación, el énfasis en los valores comunes que definen a América Latina frente al mundo. "Todo parece indicar que las intenciones públicas deben orientarse para frenar la nordomanía, ese proceso mediante el cual se desvaloriza lo propio para tomar como prototipo a las culturas del norte" (Saladino, 2002).

Así pues, parece que la política pública apunta una vez más hacia los componentes de las relaciones sociales entre grupos

distintos. La tradición de La Colonia nos ha legado disposiciones culturales que en buena medida se han transformado pero que no terminamos por abandonar. La relación entre los grupos debe orientarse por la construcción de puentes de entendimiento que curen la herida producto de las relaciones de dominación. La educación intercultural es en este sentido una acción cuyo objetivo es conocernos a nosotros mismos para resolver nuestros problemas particulares. La postura del reconocimiento de la diferencia se potencia al intencionar el conocimiento del otro con miras a la construcción de un nosotros no exclusivo. Sólo de esa manera podemos darnos la oportunidad de construirnos en nuestra autenticidad colectiva.

No basta reconocer el proceso, se deben proponer procedimientos para hacer de la diversidad un insumo útil para la construcción de una sociedad incluyente que asegure los apegos colectivos bajo los principios de la diversidad. En este sentido, la educación intercultural bien puede significar un procedimiento de socialización orientada a la formación de profesionistas que reconozcan los aportes de distintas culturas para la solución de problemas. Pero al mismo tiempo, como se mencionó arriba, constituye un procedimiento político y público pertinente y necesario (aunque no suficiente) y orientado a la resolución de un problema social fundamental; la segmentación social.

Si de lo que se trata es de mirar en las comunidades indígenas proyectos de sociedades alternativas y fórmulas de relaciones sociales incluyentes y basadas en la diferencia, entonces las políticas públicas deben orientar sus esfuerzos a la revitalización de los valores y sentidos culturales de las sociedades subalternas (especialmente indígenas), plataformas para pensar y proyectar nuevos pactos sociales incluyentes.

CAPÍTULO III.

Sinergia interculturalidad, identidad, exclusión. La educación cooperativa como alternativa.

3.1 Educación intercultural, identidad y exclusión.

La educación intercultural pretende el desarrollo de las identidades personal y cultural con respecto a la convivencia en la diversidad de individuos y de grupos con la idea de mejorar las condiciones de vida y convivencia que se tiene. Por tanto, la diversidad cultural se presenta en espacios definidos donde coexisten grupos humanos con formas de vida y cultura diferentes, donde la educación intercultural tiene como esencial propósito el reconocimiento y aceptación de esas diferencias, de tal modo que se puede considerar que : "la Educación Intercultural (EI) es una propuesta educativa que intencionalmente adopta el principio de la interculturalidad, por tanto, definirá sus principios y objetivos, y planificará sus acciones con miras a plasmar ese principio" (Zúñiga, M. y Ansión, J. 2002: 109). La EI es, por tanto, "un modelo educativo en construcción que demanda una concepción de la educación como proceso esencialmente vivencial y una práctica pedagógica basada en el reconocimiento de la diversidad socio-cultural, étnica y lingüística, en la conciencia y reflexión críticas, y en la participación e interacción". (Zúñiga, 2002).

Con el reconocimiento de la diversidad cultural, estaremos en camino de desarrollar el fortalecimiento o creación de actitudes para la aceptación respetuosa de los saberes que toda cultura ha acumulado, aportes que serán la base para los conocimientos venideros y sustento para desarrollar mejores nexos con la naturaleza de tal forma que fortalezcan una vida más armoniosa y de bienestar común. En ese sentido "la dimensión intercultural de la educación se refiere también tanto a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados de las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos, cuanto a la búsqueda de un diálogo y de una complementariedad permanente entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental, en aras de la satisfacción de las necesidades de la población indígena y de contribuir a la búsqueda de mejores condiciones de vida" (López y Küper 1999: 27).

Bajo esta perspectiva la educación intercultural tiene estrecha relación con el desarrollo sustentable de los pueblos de contextos de origen indígena, a la vez que se identifica en principio con la actual diversidad lingüística y cultural. Aquí el interés de hablar de desarrollo sustentable reside precisamente que se da un modelo alternativo de mejorar las condiciones de vida al que se podría integrar a la cultura indígena y no seguir parámetros surgidos bajo la lógica de modernidad de la cultura occidental. Formar a los estudiantes bajo el enfoque intercultural remitiría acercarse a una reflexión en la relación con el otro, de establecer diálogos, de respetar y darse a respetar, saber cooperar en las actividades a desarrollar, de ser tolerante, de actuar con justicia, de empezar a volverse hacia la naturaleza para valorarla, de cuidar con lo ajeno y con lo propio, de pensar en lo que vamos a dejarle como herencia

a los próximos habitantes a expensas de lo que nosotros hagamos en la realidad que nos toca vivir; sin embargo, todas estas tendencias o ideas pueden verse como contenido escolar siempre y cuando así sea considerado por el maestro.

La educación intercultural exige llevar a cabo una serie de innovaciones educativas de gran relevancia para prevenir los problemas anteriormente mencionados, transformando el proceso de construcción de conocimientos y valores, ayudando a superar la tendencia a buscar certezas absolutas, aprendiendo a relativizar el significado que damos a la realidad, comprendiendo que es una construcción nuestra, no la propia realidad, y en la que influye de forma muy importante la perspectiva desde la que la realizamos (intereses, situación histórica, grupo de pertenencia...).

Para resolver los conflictos que con frecuencia se producen al intentar llevar a la práctica la educación intercultural, conviene no olvidar que representa un medio necesario para avanzar en el respeto a los derechos humanos. Y que resulta una grave contradicción con los objetivos anteriormente expuestos, apelar al interculturalismo para justificar tradiciones culturales que violen los derechos de las personas; tradiciones que han existido en todas las culturas, y que como sucede con las personas y sus identidades, deben desarrollarse para avanzar hacia niveles de justicia superior. Y para conseguirlo es preciso:

- 1) Construir activamente la igualdad y la cohesión, desarrollando proyectos y valores compartidos, ayudando a tomar conciencia de lo que nos une como seres humanos, en torno a dos expresiones fundamentales del valor de la igualdad: los derechos humanos y la democracia, referencias

que por su propia naturaleza son de aplicación universal, puesto que se basan en el reconocimiento de la igualdad esencial de todo ser humano y en la necesidad de distribuir al máximo el poder entre todos los individuos.

2) Integrar la lucha contra las discriminaciones que sufren los grupos culturales minoritarios con la de las discriminaciones sexistas. La aplicación conjunta de estos dos enfoques (el interculturalismo y la perspectiva de género) enriquece a ambos, mejorando su coherencia en la aplicación de los principios de justicia universal en los que deben basarse. Y ayuda a resolver algunos de los conflictos y contradicciones que se plantean al tratar de llevar a la práctica la educación intercultural, destacados por sus detractores que la rechazan como una amenaza contra los derechos humanos, en lugar de reconocerla como un medio para su avance, necesario para superar los obstáculos que dificultan el respeto de los derechos de las personas cuando éstas pertenecen a minorías culturales.

Uno de los principios de la educación intercultural sobre los que existe actualmente mayor consenso es la necesidad de integrar contenidos y materiales de enseñanza-aprendizaje que resulten coherentes con sus objetivos, puesto que éstos suelen ser incompatibles con los materiales elaborados desde una perspectiva monocultural. El consenso es especialmente significativo en relación a la integración de contenidos sobre las culturas minoritarias, hasta ahora invisibles. Conviene tener en cuenta, sin embargo, que los materiales monoculturales tienen también otros problemas ya que con frecuencia: estimulan representaciones negativas de otras culturas, conceptualizan a las personas que con ellas se asocian como enemigas, utilizan esquemas etnocéntricos de superioridad-inferioridad cultural

para justificar determinados acontecimientos históricos (como las colonizaciones), o favorecen la identificación con el propio grupo a través del rechazo o la exclusión de otros grupos. Para superar dichas limitaciones y lograr los objetivos propuestos por la educación intercultural es necesario desarrollar materiales que permitan, por ejemplo:

- 1) Comprender y respetar las características de otras culturas, reconociendo su valor como formas de adaptación a contextos que generalmente también han sido diferentes
- 2) Desarrollar una identidad basada en la tolerancia y el respeto a los derechos humanos, dentro de los cuales debe incluirse el respeto a la diversidad cultural.

Para comprender la relevancia que ha adquirido este tema conviene recordar que el término educación intercultural comenzó a ser utilizado para hacer referencia a la integración de contenidos relativos a culturas distintas de la mayoritaria, hasta entonces invisibles en la escuela. Y que la ampliación producida en los últimos años de los objetivos de la educación intercultural debe ir acompañada de una ampliación similar respecto a los procedimientos para conseguirlos. En otras palabras, que la mera integración de contenidos interculturales, aunque necesaria, resulta claramente insuficiente para lograr dichos objetivos. A pesar de lo cual, suele ser frecuente, especialmente en la práctica, seguir reduciendo el concepto de educación intercultural a la integración de contenidos (a añadir una lección, un vídeo o una fiesta sobre las culturas minoritarias manteniendo en el resto de las actividades el enfoque monocultural). “Esta reducción está estrechamente asociada a la falta de recursos metodológicos para llevarla a la práctica y que representa actualmente uno de los principales

obstáculos para su desarrollo" (Banks, 1997; Sachs, 1989; Sleeter y Grant, 1993; Bliss, 1990; Jordan, 1994), de manera que trivializa su significado, transmite la idea de que afecta solamente a determinadas materias y profesores o de que puede aplicarse simplemente añadiendo una lección. Los análisis más críticos planteados hacia esta conceptualización inadecuada de la educación intercultural, denominada a veces como folclórica, resaltan su superficialidad e, incluso, la deformación y estereotipos sobre las culturas minoritarias que puede transmitir:

"Lo que se ha denominado pedagogía del couscous ha sido ampliamente criticada por contribuir a los estereotipos y a la marginalización (...) por concentrarse sólo en las diferencias y por el estatus marginal que las actividades interculturales ocupan en el currículo escolar" (Dasen, 1995: 115).

Los objetivos de la educación intercultural exigen cambios cualitativos muy importantes en el modelo de interacción educativa y en la forma de transmitir y construir el conocimiento. Para lograr dichos objetivos es necesario:

- Adaptar el estilo de enseñanza-aprendizaje y el modelo de la interacción educativa a la diversidad de aquellos a los que se dirige, superando los obstáculos que de lo contrario conducen a la discriminación y garantizando que todos logren un nivel suficiente de éxito y reconocimiento sin renunciar a su propia identidad cultural.
- Enseñar de forma clara y explícita cómo se construye tanto el conocimiento como las normas y expectativas

que estructuran la cultura de las instituciones educativas, superando así los problemas del denominado currículo oculto y estimulando la participación del alumnado en su construcción. De esta forma se mejora dicho currículo, se adapta a la diversidad y se favorece su comprensión.

- Superar los modelos etnocéntricos, en los que la sobrevaloración de los conocimientos y esquemas de la cultura mayoritaria conducía al rechazo o infravaloración de los conocimientos y esquemas de otras culturas.
- Ayudar a superar la tendencia a buscar certezas absolutas, superación necesaria para la tolerancia, que exige aprender a relativizar el significado que damos a la realidad, comprendiendo que es una construcción nuestra, no la propia realidad, y en la que influye de forma muy importante la perspectiva desde la que la realizamos (intereses, situación histórica, grupo de pertenencia...).

Para avanzar en los objetivos anteriormente expuestos desde la escuela, es preciso que el profesor ceda al alumnado parte del control que habitualmente ejerce sobre la actividad académica; situación que se favorece cuando estos cooperan con sus compañeros en equipos heterogéneos, creando condiciones para distribuir el protagonismo y las oportunidades académicas.

Para lograr la construcción de una educación que brinde oportunidades equitativas a todos los miembros de la sociedad, las comunidades indígenas y urbanas deben asumir su propio proceso educativo y establecer las propias necesidades comunitarias y de desarrollo. Es por esto que la EIB no puede establecerse a partir de un punto de vista único, el del centro,

sino más bien se debe permitir la flexibilidad y la apertura de los programas de manera tal que sea la comunidad la que, a través de su participación directa en la escuela determine los contenidos y formas específicas que deben adoptar los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera que, con el tiempo y en un proceso permanente, la relación educación-comunidad cobre realidad a partir de la idea de una escuela abierta a la comunidad y de una comunidad volcada hacia su escuela.

La participación de la comunidad o del barrio es una condición sin la cual la transformación de la EIB no se podrá lograr. La intervención de la comunidad en la escuela en una nueva forma, diferente al asistencialismo y a la ayuda al maestro, como se ha venido dando hasta ahora, debe dejar paso a la irrupción coordinada, creativa, activa y eficiente de los padres de familia, de las organizaciones de base, y de la comunidad en general en la organización, administración y gestión de los procesos educativos internos y externos a la escuela. Estas formas de participación constituyen los principios de una nueva gestión de la educación: la vinculación largamente buscada entre escuela y vida cotidiana, entre el proceso de formación de los niños y la juventud y las necesidades reales de aprendizaje de la comunidad. Es la superación de la distancia abismal que existe entre la escuela que transmite un saber frecuentemente ajeno a las inquietudes y preocupaciones de la sociedad y los requerimientos vitales de la población.

La posibilidad de inter-relacionarse con la educación constituye un proceso de autoeducación de los padres de familia, de adquisición de autoconfianza y de descubrimiento de horizontes nuevos para aspirar de manera legítima a cambiar su situación y sus condiciones de vida. La iniciativa personal y colectiva

para realizar acciones que fortalezcan y hagan fructificar sus propias ideas y decisiones, es un elemento de educación y de superación de las propias limitaciones generadas por el desconocimiento de lo que hasta ahora había sido el mundo de los otros, de los que saben y de los que dominan la sociedad. El descubrimiento de las habilidades y de la capacidad para resolver los problemas de los niños tanto en el nivel comunitario como en el familiar, potencia las capacidades de grupo fomentando mayor participación, suscitando nuevos líderes, construyendo nuevas habilidades que hacen del binomio escuela/comunidad un elemento de transformación y cambio radical de las condiciones de vida imperantes en cada una de las regiones del país.

Este mismo proceso de autoeducación a través de la acción participativa promueve la necesidad de autodeterminación para fijar las metas a alcanzar para el desarrollo de la comunidad y de las familias participantes.

La autodeterminación conlleva la necesidad de autogestión que implica el poder de tomar decisiones, la iniciativa para formular sus proyectos de desarrollo educativo y comunitario, así como la necesidad de buscar los recursos necesarios y orientarlos hacia el logro de los objetivos surgidos de la propia comunidad. De esta manera los padres de familia se transforman en agentes dinámicos de sus propios proyectos, en ejecutores y evaluadores de sus propias acciones. La participación, así concebida, desborda los límites de los muros escolares y las metas de la educación escolar, para insertarse de manera activa y creativa en los procesos de desarrollo de la comunidad, en la creación y conservación de sus manifestaciones culturales, en la defensa de sus derechos políticos, en la protección de su medio ambiente, en el cuidado de su salud corporal y espiritual

y en la superación de la pobreza estructural en la que se encuentra la mayoría de los pueblos latinoamericanos.

Es a partir de las relaciones establecidas entre la escuela y la comunidad que se prevén las formas de introducir en la primera las necesidades de aprendizaje de la segunda y el rescate de los saberes de la misma. La escuela por tanto debe abandonar su torre de marfil, dejar de ser el lugar del adiestramiento para conformar a una sociedad extraña a la mayoría de los niños y niñas y convertirse en el centro de irradiación de la cultura local propia de los educandos, en el eje articulador de la vida social, cultural, política y económica de la comunidad, recuperando los saberes previos que cada niño construye en la relación consigo mismo, con los demás y con su medio ambiente, así como el saber hacer operante en la región. De esta manera, la educación contribuirá a resolver los problemas que el medio ambiente plantea a los miembros de cada comunidad y los problemas que surgen en los procesos de interacción, convivencia y conjugación de intereses diversos. Si la escuela, y la educación que imparte, logran romper este cerco que la aísla de las preocupaciones de la comunidad, será de manera real y operante un elemento de transformación y cambio de nuestra sociedad, respetando y desarrollando la cultura y la identidad.

En tal caso, la identidad concebida no como un dato objetivo sino, como una construcción social bajo una "concepción relacional y situacional que la aleja del enfoque substancialista" (Giménez, 2002: 63). Sin embargo, estas características no indican "que la identidad sea un proceso arbitrario y subjetivo" (Giménez, 2002: 63). El carácter construido no alude a la falsedad o veracidad de determinada identidad, sino al estilo "con el que son imaginadas" (Anderson, 1997:24).

El carácter construido de la identidad explica los procesos sociales que tienen lugar en su desarrollo, pero interpretamos que no la identifica con un proceso ilusorio porque necesita en su desarrollo de prácticas culturales concretas, objetivas, para producir cierta estabilidad y permanencia –nunca total– en los modos mediante los cuales unos grupos se diferencian de otros. Es decir, la identidad "ni está totalmente determinada por supuestos factores objetivos, como pretenden las concepciones objetivistas de la identidad, ni depende de la pura subjetividad de los agentes sociales, como sostienen las concepciones subjetivistas" (Giménez, 2002: 60).

Aun cuando no existe una paridad exacta entre los conceptos de cultura e identidad, éstos interaccionan profundamente entre sí. Es decir, la cultura genera identidad y la identidad genera cultura: la cultura genera identidad porque ésta construye sus cimientos sobre prácticas culturales concretas, y la identidad es constructora de cultura porque retoma procesos culturales rutinizados y los convierte en una explícita identity politics, "creando y fortaleciendo nuevas prácticas culturales que consigue rutinizar posteriormente" (Dietz 1999:63).

Sin embargo, tal y como hemos indicado, no son procesos equivalentes, en particular porque los rasgos culturales que son tomados en cuenta son solamente aquellos que los mismos actores "consideran significativos" (Barth, 1976:15), simbolizados a través de los mencionados "emblemas de contraste" (Giménez, 1994:172) y porque la existencia de determinada práctica cultural no genera por sí sola identidad, ya que "requiere todavía de parte de los actores sociales la voluntad de distinguirse socialmente por medio de una reelaboración subjetiva y selectiva de algunos de sus elementos"

(Giménez, 2002:60). Esto explica por qué, en ocasiones, "los cambios en los procesos culturales no equivalen a cambios en las identidades, ni siquiera en los emblemas de contraste" (Giménez, 2002: 65).

Cultura e identidad también son procesos con mecanismos de reproducción y transformación diferenciados. En los procesos culturales los mecanismos de reproducción y transformación se realizan a través de prácticas rutinizadas, mientras que "los procesos de asignación e imputación identitaria son inicialmente procesos conscientes, deliberados de selección de determinadas prácticas, aunque finalmente acaban siendo internalizados" (Dietz, 2003:104).

Pese a la ya tradicional y usual referencia a la supuesta homogeneidad idiomática latinoamericana y a la herencia histórica ibérica o luso-hispánica que en cierta manera nos une, es menester destacar, al lado de ello, el carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe que tanto caracteriza a nuestra región como la existencia innegable de una o dos lenguas comunes. Como se ha señalado, por mucho tiempo a lo largo de nuestra vida republicana regional, se intentó, primero, ignorar dicha diversidad y posteriormente, erradicarla por medio del sistema educativo, haciendo de éste una herramienta para la homogeneización lingüística y cultural, sobre todo cuando la diversidad estaba referida a lo ancestral indígena.

Desde que la escuela llegó a las zonas rurales y a las selvas y llanos, por lo general reducto de las poblaciones indígenas, el sistema educativo dio rienda suelta a la labor civilizatoria y de reproducción del orden hegemónico criollo que le había sido encomendada, desconociendo, por ende, las instituciones y

manifestaciones culturales y lingüísticas de las poblaciones a las que decía atender. De hecho, las campañas de castellanización que tuvieron lugar durante las primeras décadas de este siglo en distintos países de la región tuvieron como fin precisamente contribuir a la uniformización lingüístico-cultural como mecanismo que contribuyera a la conformación y/o consolidación de los Estados-nación latinoamericanos. Para un proyecto tal, la diversidad era considerada como un problema que era necesario superar o erradicar. Tan cierta fue esta situación que en las décadas del '30 y el '40 estas campañas fueron ejecutadas a través de las así denominadas brigadas de culturización indígena, como si únicamente la impuesta mereciese la denominación de cultura.

Si esto ocurría en el ámbito educativo, bien podemos imaginar lo que se daba en otros ámbitos de la vida social, como, por ejemplo, en las comunicaciones, la prestación de servicios de salud, la administración de justicia e incluso con el reconocimiento de derechos ciudadanos fundamentales como el referido a elegir y ser elegido. Y es que los hombres y mujeres indígenas eran vistos o como ciudadanos de segunda clase o como seres que no merecían tal denominación, eran, en sí, objetos de exclusión.

La exclusión a la que aludimos no ha sido sólo simbólica. De hecho y hasta hoy, por lo general, ser indígena en América Latina equivale a "estar situado en las capas más bajas de la sociedad y en zonas con mayor pobreza y rezago, incluido el educativo" (Patrinos y Psacharopoulos 1995, D'Emilio, 1995). Uno podría discrepar con los indicadores utilizados por los estudios de pobreza, sobre todo en cuanto, por lo general, pasan por alto consideraciones de tipo cultural y, a menudo, se basan en parámetros relativos al contexto urbano y a determinados

sectores sociales. No obstante, es menester tomar en cuenta que incluso cuando se compara el medio rural indígena con el medio rural criollo, se observan serias desventajas para los primeros.

Tales disparidades tienen que ver "tanto con aspectos educativos, como de salud y salubridad como nutricionales" (D'Emilio, 1995). De ahí que se considere que ser indígena es igual a ser pobre. La gravedad de la situación es tal que, en algunos círculos internacionales, ahora se considera a la pobreza indígena como indicador de respeto o violación de los derechos humanos.

Estas situaciones de pobreza, como es de suponer, guardan especial relación con la particular situación educativa y con los rezagos educativos encontrados en áreas indígenas. Así, por ejemplo, "en Bolivia un educando de habla vernácula tiene el doble de posibilidades de repetir un determinado grado frente a su par que habla sólo castellano" (ETARE, 1993). Ello determina que el tiempo promedio para que un estudiante concluya seis grados de escolaridad sea de 12,8 años. Lo propio ocurre en Guatemala, país en el cual "un alumno requiere de 9,5 años para completar sus primeros cuatro de escolaridad formal" (Psacharopoulos, 1992). Situaciones como éstas son producto del hecho que el sistema educativo falla al no tomar en cuenta su particular condición lingüística y cultural ni tampoco las necesidades de aprendizaje derivadas de tal condición o que, por lo menos, están relacionadas con ella.

Con la excepción de Brasil y de algún otro país, por lo general, coinciden también las áreas de mayor analfabetismo con aquellas de mayor concentración de población indígena. "Son estas mismas zonas las que también en su mayoría se

caracterizan por altos índices de repetición" (Amadio, 1995) y de deserción escolar. Y es que en las zonas rurales en las que una lengua indígena es vehículo preferente de socialización e interacción social y comunitaria y en las que la escuela ignora esta situación, los educandos son expulsados del sistema educativo formal a temprana edad ante su imposibilidad de dar cuenta de lo que allí ocurre y se dice.

Cuando de la educación formal se trata, la exclusión se traduce también en una aguzada pobreza educativa, producto, entre otras cosas, de la propia insensibilidad de los sistemas educativos que, hasta hace muy poco, no tomaban en cuenta las particularidades lingüísticas, culturales y sociales de los educandos que hablan una lengua distinta al idioma hegemónico, idioma desde y en el cual se organizan los currículos escolares. Tal pobreza es producto también de la incapacidad de los sistemas educativos latinoamericanos para tomar en cuenta las experiencias, saberes y conocimientos de los educandos a los que atienden, pese al discurso casi generalizado de las necesidades básicas de aprendizaje y a la asunción, a menudo acrítica, de perspectivas pedagógicas constructivistas que, de por sí suponen el aprovechamiento de las experiencias previas del aprendiz. Es igualmente resultante de la tendencia homogeneizante y universalizadora que ha orientado y aún marca a la educación latinoamericana que tomó como modelo el modo de vida y la visión del mundo compartidos por los sectores medios y altos que tienen a un idioma europeo como lengua de uso predominante o exclusivo y a patrones culturales de corte occidental como referentes.

Todos estos factores han incidido en la configuración de una propuesta educativa cultural y socialmente pobre que redund

en resultados que también lo son cuando de atender a la población indígena se trata.

Lo anteriormente expuesto evidencia que uno de los principales problemas de nuestras sociedades es el creciente riesgo que existe de aislamiento y exclusión social, en relación a lo cual cabe destacar uno de los principales objetivos de la educación intercultural: luchar contra la exclusión de forma más eficaz y coherente, adaptando esta lucha a los problemas y recursos actuales. En este sentido conviene tener en cuenta que, aunque la escuela suele ser considerada como el contexto por excelencia para construir una sociedad menos excluyente, en ella se reproducen con frecuencia las discriminaciones y exclusiones existentes en el resto de la sociedad; como la exclusión que con frecuencia sufren los niños y jóvenes de culturas minoritarias.

Los estudios realizados en contextos tradicionales reflejan que el hecho de que todos los individuos asistan a ellas hasta una determinada edad no garantiza el principio de igualdad de oportunidades. En la mayoría de las clases suele haber un pequeño grupo de alumnos que protagoniza casi todas las interacciones y éxitos y otro pequeño grupo, en el que suelen encontrarse los alumnos pertenecientes a minorías en desventaja (respecto al acceso a los recursos económicos y sociales disponibles en esa sociedad), que no consigue ninguno. La exclusión del protagonismo y del reconocimiento escolar es el más claro antecedente de las exclusiones que existen en la sociedad adulta. Y superar aquellas es, por tanto, una importante condición para superar éstas. Distribuir el éxito de forma que todos los alumnos logren un nivel aceptable de reconocimiento y tengan experiencias de igualdad de estatus es, además, una de las principales condiciones para disminuir el rechazo hacia los alumnos que se encuentran en desventaja y hacer que la escuela sea más justa.

Hasta ahora, la escuela se ha orientado en función de la homogeneidad (a un alumno medio que, en realidad, nunca existió) excluyendo todo lo que no coincidía o se asimilaba a dicho modelo, y conceptualizando la diversidad y la discrepancia como problemas y fracasos del individuo. El fuerte incremento de la heterogeneidad producido en los últimos años ha ayudado a hacer evidente que el fracaso era de dicho sistema escolar. Y que, para superar dicho fracaso, la educación debe adaptarse a la diversidad existente en el alumnado, permitiendo que puedan aprender a partir de su propio bagaje cultural.

Para llevar a la práctica los dos objetivos expuestos con anterioridad, es preciso hacerlos compatibles con el respeto a la propia identidad. Para lo cual es necesario llevar a cabo profundas transformaciones en un sistema escolar, hasta ahora monocultural, en el que la única posibilidad de integración era la asimilación a la identidad mayoritaria. Conviene tener en cuenta, además, que la naturaleza, rapidez y magnitud de los cambios actuales incrementan la incertidumbre en este proceso y lo dificultan considerablemente, al no poder basar ya la identidad en las rígidas y con frecuencia excluyentes referencias utilizadas en el pasado.

La educación debe ayudar, en este sentido, a construir una identidad positiva, que respete la diversidad y permita afrontar altos niveles de incertidumbre.

Desde temprano, las poblaciones indígenas han exigido su derecho a la educación e incluso han aportado decididamente para que la escuela llegue a las comunidades indígenas, ya sea construyendo ellos mismos locales escolares o cubriendo inicialmente el salario de los docentes, como mecanismo para forzar a que, posteriormente, el Estado asumiera su

responsabilidad para con ellos. En ocasiones, las demandas frente al Estado respecto del acceso a la educación y de la inclusión de la población indígena en el servicio educativo llevaron a situaciones delicadas y aún violentas, como ocurrió por ejemplo a fines del siglo XIX y principios del XX en diversas localidades indígenas de Bolivia y el Perú. Cabe sin embargo precisar que "en algunos casos esta lucha se dio también desde la legalidad y apelando a la legislación vigente, dada por los sectores criollos en el poder" (Conde, 1994) para el caso boliviano, en tanto se entendía la reivindicación de la escuela como parte de una lucha mayor por la ciudadanía y la inclusión.

No es raro, por ello, que en esas épocas las reivindicaciones principales estuvieran referidas al acceso a la oferta curricular hegemónica y hacia la apropiación de la lengua escrita y del idioma hegemónico, códigos a través de los cuales los indígenas podían asumir la defensa de sus intereses tanto colectivos como individuales. Tampoco es raro que la posesión de la lengua hegemónica y la lectura y la escritura en ella se convirtiesen en las principales demandas indígenas casi desde el inicio de nuestra vida republicana.

Todo ello ocurría paralelamente en un momento histórico en el cual la invisibilidad de la población indígena era deliberadamente mayor que nunca y en el que primaba el ideal de la construcción de la nación y de la unidad nacional, considerándose que cualquier reconocimiento de la diversidad ponía en riesgo tal predicamento. Desde esta última perspectiva se dio una sorprendente consonancia entre los objetivos de los sectores hegemónicos en el poder y las demandas de los sectores subalternos. No obstante, es importante también destacar el interés económico de muchos miembros del sector hegemónico por mantener a la población

indígena fuera del alcance de la educación y de herramientas que, como la lectura y la escritura, los potenciaban en su relación con la sociedad mayor.

Décadas más tarde y también en respuesta a tales demandas surgió lo que se conoce como educación bilingüe de transición, la misma que por lo menos reconocía la evidente incomunicación en el aula, dado el carácter diferenciado de los idiomas en conflicto, y recurría al uso transitorio de los idiomas indígenas, por lo menos durante la etapa inicial de la escolarización para así facilitar la apropiación del idioma europeo hegemónico, así como del código escrito en éste. Los contenidos curriculares, sin embargo, seguían siendo los mismos y no se reconocía el hecho que los educandos indígenas provenían de historias y tradiciones diferenciadas. Esta inclusión parcial, desde el dominio lingüístico, continuó de hecho excluyendo a la población indígena en tanto negaba o ignoraba su bagaje cultural e ideológico si bien ya no totalmente el idiomático. Bajo esta orientación transicional, en las décadas de los 60 y 70 se desarrollaron importantes proyectos de educación bilingüe en Bolivia, Guatemala y Perú. Tales proyectos se caracterizaron por la presencia decisiva en su ejecución de iglesias, fundamentalmente evangélicas, y también de la cooperación internacional, particularmente de USAID (Cochabamba, Bolivia; Guatemala y Cuzco, Perú, entre otras zonas) y el Banco Mundial (como en el departamento de La Paz, en Bolivia).

Con la emergencia del movimiento indígena en los años '70, con el avance y evolución de estos mismos proyectos de educación bilingüe de transición y con la mayor reflexión académica y más conocimientos científicos sobre el bilingüismo, en general, y la adquisición de segundas lenguas, en particular, surgió un nuevo

modelo de educación bilingüe: el de mantenimiento y desarrollo que sigue en vigencia en la región. Por educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo se entiende ahora un enfoque educativo dirigido a consolidar el manejo de la lengua materna de los educandos a la vez que se propicia el aprendizaje de la segunda lengua. De esta manera, la educación se vehiculaba en dos idiomas y se fomentaba el aprendizaje y desarrollo de dos idiomas: el materno y uno segundo.

Desde los mediados de los años 70, aunque más decididamente desde los 80, esta misma reflexión conllevó casi simultáneamente a otra: la necesidad de transcender el plano meramente lingüístico y de modificar los planes y programas de estudio. Vale decir, con una nueva perspectiva de mantenimiento y desarrollo idiomáticos se vio también la necesidad de ingresar a una modificación substancial del currículo escolar, de manera que éste también diera cuenta de los saberes, conocimientos y valores tradicionales. Con ello se buscaba, de un lado, responder a las necesidades básicas de aprendizaje y, de otro, acercar aún más la escuela a la comunidad y a la vida de los sujetos a los que pretendía servir. De esta forma, la educación en áreas indígenas se fue convirtiendo en algo más que una educación bilingüe y comenzó a denominarse como educación bilingüe intercultural o educación intercultural bilingüe (EIB).

La apuesta por la supervivencia de las diferencias inherente a la misma propuesta de educación intercultural y de educación intercultural bilingües hacen que también persista la noción de conflicto también como un rasgo constitutivo del ser intercultural.

En rigor no puede ser de otra forma en un contexto como el latinoamericano, en general, o el indolatinoamericano, en

particular, en el cual subsiste, en lo sociopolítico, un régimen de opresión y de virtual colonización en proceso de los pueblos indígenas sojuzgados por el poder hegemónico mestizo-críollo; en lo cultural, una relación asimétrica en desmedro de las creencias, valores, conocimientos, saberes y prácticas culturales amerindias; y, en lo lingüístico, un régimen diglósico que minimiza cada vez más el papel que cumplen y deberían cumplir los idiomas indígenas ancestrales en el proyecto de vida de los pueblos indígenas. Y es que lo que está a la raíz de una situación tal son las profundas diferencias existentes entre esa cultura latinoamericana de corte occidental y aquellas otras culturas amerindias, basadas en una cosmovisión y en una matriz radicalmente distintas que, pese a los avatares de la historia colonizadora de nuestra región, persiste y, a menudo, resiste con una fuerza singular y para muchos inentendible. En una situación tal, el proyecto educativo tiene que necesariamente preparar a los educandos, en primer término, para aprender a convivir con las diferencias y con puntos de vista, a menudo, divergentes y, en segundo lugar, para vivir con y en el conflicto, entender sus causas y efectos y, sobre todo, para aprender a manejarlo y a buscar consensos, por mínimos que sean, para aprender a vivir juntos, tal como la plantean tanto el Informe Mundial de Educación como el Informe Mundial de Cultura.

Uno de los principales obstáculos que debe superar la educación intercultural para conseguir los objetivos anteriormente mencionados, es el "currículum oculto" (Jackson, 1968). En función de éste se transmiten en la escuela tradicional las expectativas asociadas al papel de alumno (sumisión, obediencia...) que entran en contradicción con los objetivos del currículum explícito (autonomía, capacidad crítica), especialmente cuando éste pretende ser intercultural, expectativas que con frecuencia resultan imposibles de

entender para los alumnos que no pertenecen a la clase media o al grupo cultural mayoritario.

Las observaciones realizadas por Jackson sobre la vida en las aulas le llevaron a destacar tres aspectos básicos del currículum oculto existente en la escuela tradicional que conducen al aprendizaje de la sumisión y la heteronomía, clara expresión de concepciones y prácticas educativas discriminatorias y excluyentes:

1) La monotonía de la vida escolar. Los niños deben aprender a esperar, a tener paciencia, a permanecer inmóviles, durante largos periodos de tiempo, ignorando a sus compañeros. ("Sólo en la escuela pasan diariamente tantas horas 30 o 35 personas tan juntas sin poder la mayor parte del tiempo comunicarse entre sí").

2) La naturaleza de la evaluación educativa: su carácter no explícito, sus contradicciones y la imposibilidad de que el alumno pueda discutirla. Los alumnos deben aprender cómo funciona este complejo mecanismo para garantizarse el máximo de recompensas y el mínimo de castigos; aprender a acomodarse a las expectativas de los demás; y a conseguir la aprobación simultánea de dos audiencias, el profesor y los compañeros, que con frecuencia entran en conflicto.

3) La fuerte jerarquización de la vida escolar y la concentración del control en el profesor. Los alumnos deben acostumbrarse a la diferencia de poder, sustituyendo los propios planes e iniciativas por los que el profesor impone.

Como el propio Jackson destacó, el carácter oculto de este currículum dificulta considerablemente su aprendizaje, especialmente en el caso de determinados alumnos, procedentes de entornos culturales alejados de la cultura escolar; se convierten así en una de las principales fuentes de discriminación que existe en la escuela tradicional. Los trabajos posteriores realizados sobre este tema en distintos entornos confirman su vigencia, puesto que las normas asociadas al papel de alumno suelen transmitirse de forma poco explícita, entran con frecuencia en conflicto con los valores del currículum formal y resultan más difíciles de comprender para los alumnos de determinados grupos minoritarios.

Para superar las dificultades asociadas al currículum oculto, conviene explicitar claramente todos los aspectos del currículum escolar, para favorecer así su comprensión por todos los alumnos, y poder detectar y modificar cualquier característica que vaya en contra de los objetivos educativos que explícitamente se pretenden conseguir.

Para comprender cómo afectan los actuales cambios sociales a los adolescentes, conviene recordar que su tarea básica es construir una identidad diferenciada, elaborar su propio proyecto vital averiguando qué quieren hacer con su vida. Esta tarea origina un alto nivel de incertidumbre que, sumado al que implican los actuales cambios sociales, puede resultar para algunos jóvenes muy difícil de soportar; especialmente cuando no han desarrollado tolerancia a la ambigüedad, cuando no han aprendido a vivir el conflicto (la duda, como un elemento necesario para crecer) o cuando se les ha educado como si existieran certezas, verdades, absolutas.

En relación a lo anteriormente expuesto, cabe explicar el incremento de la tendencia a construir una identidad violenta e intolerante observada en algunos jóvenes a partir de los años 90. En este sentido, los estudios realizados sobre la violencia racista y xenófoba producida en dicha década en Europa reflejan que los agresores han sido con frecuencia "adolescentes varones de edades comprendidas entre los 15 y los 20 años, que han abandonado la escuela o que tienen importantes dificultades en dicho contexto" (Bjorjo y Witte, 1993). El análisis de los casos denunciados en Alemania, uno de los países que sufre este problema con mayor frecuencia, refleja que en el Este, donde los cambios sociales han sido mayores, se producen el triple de crímenes racistas que en el Oeste.

La personalidad de dichos jóvenes coincide en muchos casos con la descrita en el estudio realizado después de la II Guerra Mundial por Adorno y colaboradores, en el que encontraron una estructura general de personalidad, la personalidad autoritaria, que subyace a las formas más extremas de intolerancia; y que se caracteriza por la tendencia a percibir la realidad de forma rígida (en términos de blanco-negro) y estereotipada, reduciendo las diferencias sociales a diferencias biológicas y rechazando todo lo que se percibe débil o diferente. A dicha personalidad subyace una profunda inseguridad personal, la incapacidad para soportar la ambigüedad (ante la que se reacciona con categorías extremadamente simples), una educación muy rígida y/o imprevisible y el sentimiento de haber sido injustamente tratado desde la infancia.

Para llevar a la práctica los objetivos de la educación intercultural es necesario trabajar explícitamente el conjunto de valores con los que se relaciona, a los que hemos denominado currículum de la no violencia, enseñando a detectar y superar los problemas

que a ella conducen: (exclusión, racismo, xenofobia, sexismo...) y desarrollando alternativas a dichos comportamientos, a través de la participación democrática, los derechos humanos y la resolución pacífica de los conflictos.

Para prevenir la violencia desde la escuela es preciso superar el currículum oculto existente hasta hace poco sobre este tema, que llevaba a mirar hacia otro lado cuando se producía la violencia en la propia escuela.

3.2 Aprendizaje cooperativo en la educación intercultural.

Las investigaciones realizadas en centros a los que asisten diversos grupos étnicos reflejan que en ellos se produce con frecuencia una fuerte segregación que impide el establecimiento de relaciones interétnicas de amistad. De acuerdo a la teoría del contacto propuesta por Allport, para favorecer la superación de este problema, es necesario "promover actividades que difícilmente se dan de forma espontánea, en las que: se produzca contacto intergrupar con la suficiente duración como para establecer relaciones estrechas, se proporcionen experiencias en las que los miembros de los distintos grupos tengan un estatus similar y cooperen en la consecución de los mismos objetivos" (Allport, 1954). Las investigaciones realizadas en nuestro entorno en equipos heterogéneos "apoyan dicha teoría" (Díaz-Aguado, 2003), así como "la eficacia de la cooperación para favorecer la tolerancia y la integración de todos los alumnos: en contextos interétnicos" (Díaz-Aguado, 1992), con alumnos de "necesidades especiales" (Díaz-Aguado,

1994); y con "adolescentes que inicialmente tenían problemas de exclusión social" (Díaz-Aguado, 1996).

La revisión de las investigaciones realizadas sobre estos temas permite identificar al aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos como un procedimiento clave para adaptar la educación a los actuales cambios sociales y a los objetivos de la interculturalidad. Entre las razones que nos llevan a dicha conclusión cabe destacar las siguientes (Díaz-Aguado, 2003):

1) Los procedimientos educativos tradicionales, diseñados para un alumno medio y un contexto homogéneo, no permiten adaptar la enseñanza a las características del alumnado en contextos heterogéneos. Con dichos procedimientos, las oportunidades educativas se distribuyen de forma muy desigual, dando origen a la principal fuente de discriminación e intolerancia que se produce en la escuela.

La aplicación del aprendizaje cooperativo ayuda a distribuir el éxito y el protagonismo académico, contribuyendo así a promover la motivación por el aprendizaje y a reducir el comportamiento disruptivo (que suele originarse como una forma de obtener el protagonismo que no puede lograrse de forma positiva).

2) Cuando las relaciones con los compañeros se producen adecuadamente proporcionan el principal contexto para adquirir las habilidades sociales más sofisticadas, necesarias para afrontar los altos niveles de incertidumbre que con frecuencia se producen en las relaciones simétricas, y poder aprender así a cooperar, negociar, cuestionar lo

que es injusto, objetivos fundamentales de la tolerancia y la educación para la paz. Para favorecer dicha adquisición en todos los alumnos es preciso estructurar actividades educativas, como el aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos, que garanticen dichas interacciones a todos los niños.

3) Los contextos heterogéneos, en los que conviven diversos grupos étnicos o culturales, contribuyen a desarrollar la tolerancia cuando se dan oportunidades de igualdad de estatus que permitan establecer relaciones de amistad con miembros de otros grupos; y parece producir el efecto contrario cuando no se dan dichas oportunidades, que conviene por tanto promover a través de la cooperación interétnica, para desarrollar la tolerancia.

El aprendizaje cooperativo crea una situación de interdependencia positiva, puesto que la única forma de alcanzar las metas personales es a través de las metas del equipo. Esto hace que el aprendizaje y el esfuerzo por aprender sean mucho más valorados entre los compañeros, aumentando la motivación general por el aprendizaje, así como el refuerzo y la ayuda que se proporcionan mutuamente en este sentido. En función de todo ello puede explicarse por qué con frecuencia el aprendizaje cooperativo contribuye a mejorar el rendimiento, aunque parecen existir, en este sentido, diferencias en función del procedimiento utilizado para evaluarlo:

"La utilización de objetivos o recompensas grupales favorece el rendimiento de los alumnos sólo cuando las recompensas se basan en la suma del rendimiento individual de todos los miembros del grupo (...) Prácticamente todas las investigaciones revisadas que proporcionan recompensas de grupo basadas

en la suma del aprendizaje individual (43 estudios) encuentran efectos positivos en el rendimiento (...) Por el contrario, en los procedimientos que evalúan un producto grupal global o que no proporcionan recompensas de grupo, se encuentran pocos efectos" (Slavin, 1992: 158).

Slavin explica los resultados anteriormente expuestos aludiendo a que, cuando los individuos no pueden identificar los resultados de su propio esfuerzo (porque éstos se diluyen en el producto grupal) puede producirse una difusión de responsabilidad, que reduce la motivación, el esfuerzo y, por tanto, el rendimiento. Para evitar estos problemas, manteniendo las ventajas de la estructura cooperativa, se propone evaluar el trabajo del grupo de forma que cada alumno pueda identificar dentro de él su propia contribución.

Desde una perspectiva también motivacional, se ha tratado de explicar la "eficacia del aprendizaje cooperativo en función de su influencia sobre la cohesión social del grupo de clase" (Cohen, 1994; Sharan y Sharan, 1992). En algunas de las investigaciones que enfatizan dicho efecto se usan formas de aprendizaje cooperativo en las que los alumnos adoptan roles individualizados dentro de su grupo, como en el procedimiento que divide la tarea en especialidades o grupos de expertos, para favorecer así la interdependencia positiva.

Por otra parte, la evidencia disponible en la actualidad refleja que "la cooperación en grupos heterogéneos es el medio más eficaz para desarrollar la tolerancia en la escuela" (Slavin, 1985). Eficacia que parece estar estrechamente relacionada con la atracción que se produce hacia las personas con las que se comparten y alcanzan metas fuertemente deseadas, así como con las "experiencias de igualdad de estatus entre

diversos grupos (étnicos, de género...) que el aprendizaje cooperativo puede proporcionar" (Allport, 1954). Es muy importante tener en cuenta, en este sentido, que la intolerancia suele basarse en las diferencias de poder y estatus existente entre diversos grupos; y que para eliminar dicho problema es necesario igualar las oportunidades de obtener protagonismo y reconocimiento.

Al incorporar como actividad normal del aula el aprendizaje cooperativo entre compañeros, "se legitiman las conductas de pedir y proporcionar ayuda" (Nelson-Legall, 1992), mejorando tanto el repertorio social de los alumnos (con dos nuevas habilidades de gran relevancia) como sus oportunidades de aprendizaje. Es evidente la importancia que dichas oportunidades tienen para los alumnos pertenecientes a grupos minoritarios en desventaja, especialmente cuando su lengua materna no coincide con la lengua en la que se produce el aprendizaje. Importancia similar tiene para sus compañeros que, cuenta este problema, pueden ayudar.

En contextos muy diversos se ha observado que la conducta de ayuda tiene consecuencias psicológicas muy positivas para la persona que la emite. Los niños suelen ser con frecuencia receptores de la ayuda de los adultos. Muy pocas veces tienen la oportunidad de comprobar su propia eficacia ayudando a otra persona, y de mejorar con ello su propia autoestima y sentido de autoeficacia. Se ha comprobado, además, que cuando los niños tratan de mejorar la conducta de un compañero, cambian su propia conducta en la misma dirección del cambio que intentan lograr en el otro niño.

En la estructura individualista-competitiva, que caracteriza a las aulas tradicionales, los fracasos suelen ir progresivamente en aumento, puesto que las diferencias existentes entre los alumnos hacen que en la mayoría de las clases "exista un pequeño grupo de alumnos que protagoniza casi todas las interacciones y éxitos, así como otro grupo de sujetos que no interviene casi nunca ni consigue el más mínimo éxito o reconocimiento académico" (Díaz-Aguado, 1992). Los alumnos de grupos minoritarios en desventaja se encuentran con frecuencia en este último grupo.

Y en muchos casos su principal protagonismo se produce en situaciones en las que destacan de forma negativa. Una importante ventaja del aprendizaje cooperativo, en determinadas condiciones, es que permite modificar la estructura de la evaluación e igualar al máximo las oportunidades de obtener éxito y reconocimiento para todos los alumnos.

En función de lo anteriormente expuesto, no resulta sorprendente que "cuando se pregunta a los profesores a qué tipo de alumnos beneficia más el aprendizaje cooperativo la respuesta más frecuente sea que a todos" (Díaz-Aguado y Andrés, 1999), tanto en lo referente al aprendizaje de contenidos como respecto a la educación en valores. En bastantes casos, los profesores describen, además, los sorprendentes cambios que produce en los alumnos que inicialmente tenían dificultades en el aprendizaje o en la integración en el grupo, así como para los inmigrantes que deben aprender en una segunda lengua.

De acuerdo con los "principios de la psicología de la actividad" (Vygotsky, 1934), uno de los principales requisitos del

diseño educativo es crear sistemas de interacción social que proporcionen zonas de desarrollo próximo, teniendo en cuenta para ello como condiciones necesarias:

- 1) Que la persona que enseña (el experto) tenga la capacidad de resolver independientemente el problema.
- 2) Que se establezca una tarea compartida, que favorezca la participación del que aprende (el novato). El aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos puede proporcionar así una excelente oportunidad para activar la zona de construcción del conocimiento.

A diferencia de la mayoría de los modelos de enseñanza aprendizaje (que suelen dividir las tareas en sus componentes, estableciendo una jerarquía de los más sencillos a los más complejos, y que se aprenden sin hacer referencia a las fases posteriores ni comprender, por tanto, su sentido y objetivos) a partir de la psicología de la actividad se propone una estrategia basada en la realización compartida, entre expertos y novatos, de "tareas completas" (Newman, Griffin y Cole, 1989) que puede ser "aplicada con gran eficacia dentro del aprendizaje cooperativo" (Díaz-Aguado, 1996, 2002, 2004).

Para comprender la relevancia que tienen las tareas completas, conviene tener en cuenta que el novato no sólo carece de las destrezas para realizar la tarea de forma independiente, sino que además no suele comprender el objetivo. Con el fin de que se produzca el progreso, el experto debe lograr que la tarea aparezca en la interacción que establece con el novato; de forma que éste "vaya interiorizando simultáneamente tanto el objetivo

como el procedimiento para alcanzarlo" (Newman, 1989). De forma similar a los procesos de andamiaje observados en la interacción entre adultos y niños en contextos familiares, al principio suele ser necesario que el experto realice la mayor parte de la tarea y que el novato se limite a un papel menor. Gradualmente la situación va cambiando, se va retirando el andamiaje, hasta que el novato desempeña la tarea de forma independiente.

Se trata de un proceso marcadamente interactivo, a través el cual el que aprende va apropiándose del objetivo y del procedimiento de la tarea; y para ello el que enseña debe ir apropiándose de las respuestas del novato, dotándolas de significado al integrarlas en su propia comprensión de la tarea. De esta forma proporciona al novato la oportunidad de relacionar sus respuestas con el objetivo de la tarea.

Las investigaciones realizadas en contextos escolares desde esta perspectiva postulan que "la enseñanza a través de tareas completas permite superar algunas de las dificultades que los enfoques tradicionales tienen al ser aplicados con alumnos de grupos minoritarios" (Newman, Griffin y Cole, 1989). Esto es debido a que, con dichos enfoques, la comprensión de la tarea propuesta por el profesor difiere considerablemente de cómo la entienden algunos de sus alumnos.

Aquel tiende a percibirlos de forma sesgada en función de su facilidad o dificultad para compartir con él el significado de las tareas planteadas. A través de la realización compartida de tareas completas pueden superarse dichas dificultades, al favorecer una apropiación recíproca del significado que ambos (experto y novato) dan a la tarea.

El aprendizaje cooperativo supone un cambio importante en el papel del profesorado. El control de las actividades pasa a ser compartido por toda la clase, lo cual contribuye a que el profesor pueda y deba realizar actividades nuevas. (además de las que habitualmente lleva a cabo en otras formas de aprendizaje) que pueden mejorar por sí mismas su interacción con el alumnado y la calidad educativa, como por ejemplo: "enseñar a cooperar, observar lo que sucede en cada grupo, estructurar de otra forma las tareas" (Díaz-Aguado, 1996). No es de extrañar, por tanto, que, cuando el profesor aplica el aprendizaje cooperativo y lleva a cabo las actividades anteriormente expuestas, mejora la calidad de su relación con el alumnado y de la vida en el aula. Los resultados obtenidos, en este sentido, sugieren que la realización de dichas actividades (dentro del aprendizaje cooperativo) hace que mejore también la interacción que el profesor o profesora mantiene con sus alumnos/as cuando aplica otros procedimientos. El cambio en el papel del profesorado que el aprendizaje cooperativo posibilita es también percibido por el alumnado.

CAPÍTULO IV.

Particularidades y retos del diálogo intercultural en Ecuador

Según proyecciones del Instituto Nacional de Estadística y Censos, Ecuador cuenta con aproximadamente 14.2 millones de habitantes, 50.1% son hombres y 49.9% mujeres. Alrededor de 66% de la población total del país es urbana y 33% reside en las cinco ciudades más importantes del país. (INEC, 2010).

La Constitución Política del Ecuador del 2008 (Art. 360, 361, 362) reconoce al país en su diversidad social y cultural, plurinacional (18 pueblos y nacionalidades) y multiétnico (población mestiza, indígena, afroecuatoriana, montubios y cholos).

Los pueblos indígenas habitaban el país antes de la conquista española; con el tiempo, la coexistencia de los conquistadores españoles con los pueblos indígenas produjo una descendencia conocida como la mestiza. Los negros fueron importados como esclavos, en su mayoría de África Occidental, para trabajar en las haciendas y para ayudar en la conquista. A algunos se les dio su libertad, y otros permanecieron dentro del sistema de la esclavitud hasta que fuera abolido al fin en el año 1852. Hoy en día, el Ecuador se caracteriza por una diversidad cultural compleja que es el resultado de estos eventos históricos.

Se entiende por comunidades, pueblos y naciones indígenas los que, teniendo una continuidad histórica con las sociedades anteriores a la invasión y precoloniales que se desarrollaron en sus territorios, se consideran distintos a otros sectores de las sociedades que ahora prevalecen en esos territorios o en parte de ellos. Constituyen ahora sectores no dominantes de la sociedad y tienen la determinación de preservar, desarrollar y transmitir a futuras generaciones sus territorios ancestrales y su identidad étnica como base de su existencia continuada como pueblo, de acuerdo con sus propios patrones culturales, sus instituciones sociales y sus sistemas legales. Se encuentran ubicados principalmente en la Sierra, Costa y Oriente, y aunque se reportan muchas inexactitudes en las estadísticas, se estima representan entre el 6 y el 40 por ciento del total de la población ecuatoriana, mayormente rural.

A pesar de la diversidad y riqueza cultural del país y aún con la deficiencia y limitación de los datos desagregados por etnia disponibles, todas las estadísticas nacionales muestran disparidades como los altos índices de pobreza en la población indígena del todo desproporcionado respecto a la media nacional. Los datos del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos sobre pobreza en la zona urbana y rural, registrándose el 24,8% de la pobreza nacional en las zonas urbanas y el 82,2% en las rurales. (INEC: 2010)

Como subraya la Evaluación Común de País del Sistema de las Naciones Unidas en el Ecuador (SNUE), "son evidentes las disparidades que existen hoy en la calidad de vida de la población ecuatoriana. Las barreras que impiden el pleno ejercicio de los derechos de la población están asociadas a las categorías sociales además de la residencia, el origen cultural

y racial, el sexo y la edad de las personas. La exclusión social afecta principalmente a la población del campo, a los grupos indígenas y afroecuatorianos, a las mujeres, a los adultos mayores y a la niñez; es decir, afecta a una parte importante de la población, sino a la mayoría". (SNUE, 2011), En el Ecuador, como en la mayor parte de países de Latinoamérica, hay dificultades a la hora de visualizar estadísticamente las brechas de pobreza y exclusión de su sociedad, especialmente por la limitada desagregación de datos. Con todo, la información estadística existente ratifica que el origen cultural y étnico, la residencia (rural o urbana) y el sexo, determinan las oportunidades de las personas para acceder a bienes y servicios de la sociedad.

Se estima que nueve de cada diez personas autodefinidas como indígenas son pobres. Según los datos del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC), en el 2012, de una población de 830.418 indígenas, un total de 746.602 son pobres; es decir, el 89,9%, a diferencia de las otras poblaciones.

La misma fuente indica que los porcentajes de pobreza se distribuyen en el 45% en la población blanca, el 60% en la mestiza, el 70% en la afroecuatoriana y el 90% en la indígena.

Actualmente las demandas de las nacionalidades y pueblos ancestrales se encuentran amparadas bajo una doctrina jurídica nacional e internacional, expresada en declaraciones, acuerdos, convenios y tratados, donde se reconocen sus derechos colectivos: el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (2007), la Declaración del Decenio Internacional de los Pueblos Indígenas (1994-2004), la proclamación de 1993 como Año Internacional de los Pueblos Indígenas del Mundo por la Organización de las Naciones

Unidas, los Tratados Internacionales en el contextos de los 500 años de Resistencia Indígenas, así como la Constitución Política del Estado Ecuatoriano y la Ley Orgánica del Sistema Nacional de Salud, entre otros.

Las Nacionalidades y Pueblos Ancestrales en el Ecuador poseen una diversa y rica herencia cultural: sus manifestaciones étnicas, sus conocimientos, tecnologías y formas de organización se hallan fundamentados en la sabiduría ancestral.

A los datos estadísticos que, evidencian desigualdad económica de los pueblos indígenas respecto a la población en general, se añade la necesidad de fortalecer la adecuación cultural de los servicios de educación. No obstante, el concepto de educación intercultural está en un proceso de revalorización y poco a poco es cada vez más asumido por el Estado y la cooperación internacional en los programas de fortalecimiento, adaptación de servicios y capacitación técnica.

Sin embargo, y pese a que el país ha sido definido como multicultural y multiétnico, son escasas las experiencias que se han logrado estructurar en torno a la interculturalidad y la adecuación cultural.

En realidad, no existe un programa sólido para la adecuación cultural de los servicios de educación, lo cual mantiene las barreras de acceso de la población indígena.

Sin embargo, el tema de la interculturalidad, no es tan sencillo, ya que existe consenso en torno a si la interculturalidad es una

metodología, una normativa o un proyecto globalitario. Lo cierto es que se considera la interculturalidad como una realidad omnipresente que posee sus propios modos de funcionamiento en la vida en común de los pueblos y de las sociedades.

Se reconoce la necesidad de desarrollarla y profundizarla mediante la comprensión y el intercambio igualitario entre las diferentes sensibilidades culturales y referentes simbólicos, pues para algunos la interculturalidad es una identidad original.

Los pueblos y nacionalidades ancestrales latinoamericanos han sufrido históricamente condiciones discriminatorias en múltiples dimensiones y los servicios sociales con frecuencia carecen de medios adecuados para el acceso a su idioma y cultura.

Los grupos étnicos, al igual que el resto de la sociedad ecuatoriana se han diversificado. Estos grupos ancestrales inicialmente poblaban áreas rurales circundantes a las grandes urbes citadinas. Las ciudades de Guayaquil, Quito y Cuenca, por ejemplo, eran ciudades con población blanco-mestiza rodeadas por comunidades rurales con poblaciones étnicas, pero en la actualidad habitan en estas ciudades población étnica-ancestral urbana (mestizos, indígenas, afro descendientes, montubios/cholos), formando alrededor de éstas grandes cinturones de miseria urbano-marginal, carentes de servicios básicos que laboran como albañiles en la industria de la construcción; comerciantes informales de los mercados minoristas de verduras y frutas, comerciantes de vestidos, calzados y otros. En Guayaquil existen barrios tradicionales como "Cristo del Consuelo", poblado principalmente por población Afrodescendiente, "Pedro Pablo Gómez", habitado por población indígena, "Mapasingue", población montubia, "Guasmos" población de cholos, "Las Peñas", población mestiza.

Este planteamiento exige definiciones adicionales en relación con la operación de estrategias en educación, tanto en áreas urbanas como rurales y urbano-marginales, apoyadas en criterios de interculturalidad.

Los nuevos modelos de gestión están basados en poderes compartidos, descentralizados, con regionalización y delimitación de circunscripciones territoriales de los pueblos ancestrales, para la definición de políticas, la operación de estrategias y el desarrollo de servicios a la población.

4.2 Diversidad cultural y diálogo intercultural en la educación ecuatoriana.

En el proceso histórico de Ecuador se pueden encontrar los diferentes tipos de relación intercultural. Desde la época de la conquista española, se ha dado un proceso complejo de interacción e integración de sistemas culturales, determinado por los diferentes momentos históricos del sistema social y cultural, que ha ejercido dominación y poder sobre los sistemas culturales prehispánicos y africanos con distintas intensidades: desde el no reconocimiento institucional total, hasta una carta constitucional que reconoce, en principios formalmente, una realidad social culturalmente diversa y pluriétnica.

¿A cuáles tipos de relación intercultural nos estamos refiriendo?

- Relaciones de dominación y no reconocimiento, donde un sistema cultural asume la pretensión de tener un acceso privilegiado a la realidad y niega irresponsablemente otros mundos de vida y su legitimidad.

- Relaciones de diálogo y respeto, donde los sistemas culturales son conscientes del relativismo epistemológico que no necesariamente implica un relativismo ontológico y, por tanto, el otro y su realidad son legítimos, lo que hace posible que se den modificaciones simbólicas al interior de cada uno de ellos.

- Relaciones de reconocimiento mutuo, donde no se producen modificaciones ya que admiten temporalmente la presencia del otro tolerando su "error epistemológico"; es decir, son relaciones de negación postergada.

A pesar de que en nuestro continente encontramos varias experiencias de aproximación intercultural en la educación, pocas han sido las que han reportado el logro cabal de sus objetivos; en ello han jugado un papel decisivo las barreras y dificultades que se encuentran para el establecimiento del necesario diálogo intercultural, las que se identifican en el orden político, sociocultural, institucional o formativo.

Entre esas experiencias se destacan las universidades promovidas por organizaciones indígenas autodefinidas como interculturales, entre las que se ubican la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) creada por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y la Universidad Indígena Intercultural Kawsay, Bolivia, fundada por una red de agrupaciones indígenas comunitarias.

El Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, organismo multilateral de cooperación internacional creado en 1992 y especializado en la promoción del autodesarrollo y el reconocimiento de los derechos de los

pueblos indígenas, organizó la Universidad Indígena Intercultural de América Latina y el Caribe. En México, la Secretaría de Educación Pública, por intermedio de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe ha desarrollado un modelo de Universidad Intercultural que ha orientado la creación de ocho instituciones de este tipo, desde 2004.

Programas explícitamente denominados interculturales dentro de universidades han sido creados en el seno de varias universidades convencionales de Colombia, en colaboración con organizaciones indígenas y en algunos casos también con organizaciones afrocolombianas, es el caso en las universidades del Pacífico, del Cauca, de La Guajira, de la Amazonia y la Pontificia Bolivariana a través del Instituto Misionero de Antropología.

La idea de interculturalidad también inspira el quehacer de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense y de la Bluefields Indian & Caribbean University, ambas constituidas en el marco del Estatuto de Autonomía para las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, las cuales trabajan con diversas comunidades indígenas y afrodescendientes en esa región.

Desde luego, el uso común de la idea clave de la interculturalidad en tan diversas iniciativas no supone ideas homogéneas al respecto. Por el contrario, el análisis de estos casos permite apreciar que exhiben representaciones y modos de aplicación necesariamente disímiles. No podría ser de otro modo tratándose de "experiencias asociadas a pueblos y comunidades indígenas diversos, que son gestionadas por un universo amplio de actores (universidades convencionales, organizaciones o intelectuales indígenas y afrodescendientes, agencias gubernamentales,

agencias de cooperación internacional, fundaciones privadas, organizaciones religiosas, entre otros) y que tiene lugar en variadas sociedades nacionales" (Mato, 2007).

A partir de esas experiencias, la idea de interculturalidad en Ecuador ha sido apropiada y reelaborada política, ética y teóricamente por comunidades y organizaciones indígenas, incluyendo a sus intelectuales y dirigentes. Se han apropiado y han reelaborado la idea de interculturalidad para formular interpretaciones de sus experiencias de vida en el seno de una sociedad resistente a reconocer y valorar las diferencias culturales, así como para organizarse y orientar sus luchas dentro de éstas, como lo ilustran escritos y declaraciones de algunos intelectuales indígenas. Entre ellos podemos mencionar a L. Macas, (2001, 2005); L. Macas y A. Lozano, (2000), L. Maldonado (2003), todos intelectuales kichwas; así como Pablo Dávalos, intelectual "blanco-mestizo" (según las categorías raciales de uso corriente en el Ecuador) estrechamente vinculado al movimiento indígena ecuatoriano y de otros investigadores en el tema. (Dávalos, 2002; García, 2000).

En este país las organizaciones indígenas han creado y logrado el reconocimiento oficial de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi, que "es un proyecto universitario intercultural creado y promovido por organizaciones indígenas, tal vez uno de los más ambiciosos en su tipo, aunque no el único lugar de aplicación de elaboradas ideas de interculturalidad (Macas, 2000; Universidad Intercultural" Amawtay Wasi, 2004).

En lo político, ya nos hemos referido a las relaciones de poder existentes entre sociedad mestiza y pueblos indígenas, montubios y afro descendientes. Cabe subrayar que mientras

existan en la sociedad prácticas y opiniones discriminatorias hacia los pueblos ancestrales, será imposible establecer un verdadero encuentro intercultural entre las instituciones de salud y las comunidades ancestrales, pues el imaginario de la dominación invadirá el escenario de las relaciones sociales. No se trata aquí de un problema intercultural, sino de un problema de respeto humano.

En el orden cultural vemos cómo gran parte del personal educativo del área rural se puede auto identificar como perteneciente a un grupo étnico determinado (Negro, Indígena, Montubio, Mestizo) sin embargo no logran asumir su propia identidad públicamente. A menudo, este personal proyecta sobre la población estereotipos y estigmas atribuidos a los grupos étnicos (son sucios", "son ignorantes", etc), intentando así desmarcarse de su propio origen. Indirectamente, la formación magisterial incita a una sobrevaloración del mundo contemporáneo, lo que les impide asumir su propia identidad cultural.

Las relaciones en las instituciones educativas son sumamente jerarquizadas, entre profesionales y dentro de cada profesión, de tal manera que es difícil para profesionales no indígenas aceptar una relación horizontal, de tipo diálogo de saberes, con personas como los indígenas que no tienen formación escolar completa. Las relaciones internas, competitivas y jerarquizadas dentro del equipo docente, repercuten sobre las relaciones de cada profesional con los educandos.

En el caso de la educación no sólo está en juego la buena relación social y convivencia entre los interlocutores de distinto origen cultural. Con frecuencia tener o no una buena comunicación y actitudes entre distintos, puede acarrear

también consecuencias en las relaciones humanas. Por lo tanto, una primera dimensión en la que deben fomentarse relaciones interculturales positivas es en las actitudes entre personas. Estas son un factor fundamental cuando se trata de personas o sociedades culturalmente diversas.

Cuando el maestro o profesor y sus instituciones pertenecen a culturas distintas a la de sus alumnos, los bloqueos de comunicación tenderán a aumentar. Distingamos entre la perspectiva del personal docente y la de los estudiantes de otro origen cultural, junto con sus familiares: lo primero que suele ocurrir en estas circunstancias es que cada interlocutor ignora la situación y supuestos del otro.

Con frecuencia este es el inicio de un bloqueo debido al desconocimiento de la lengua del otro, lo que obliga al silencio mutuo o a recurrir a intérpretes pocas veces disponibles y, si lo hay, no siempre fiables, a lo que se suman las creencias y expectativas en torno a los procesos de educación, o al rol que deben jugar los familiares en todo ello.

Si por añadidura, estos sujetos sufren algún tipo de discriminación social por su origen cultural, las relaciones se vuelven todavía más enrarecidas. A lo anterior se suma entonces la subvaloración del mundo del estudiante, conocido o no, por parte del profesor. Ésta suele ser la situación habitual en aquellos países con una historia colonial y neocolonial como la ecuatoriana. La reacción del personal docente ante un paciente "negro", "indio", "montubio" o "mestizo" puede que se inicie con una serie de prejuicios quizás inconscientes pero muy activos, originados por el simple hecho de su origen cultural.

En este contexto, las modalidades de la interculturalidad que intervienen en la relación profesor/alumno suelen ser a menudo inoperantes. Estas modalidades pueden clasificarse en:

- Malentendidos interculturales (el uno interpreta en su propio sistema de pensamiento o de representación, en función de sus propios paradigmas, lo que dice o hace el otro, y recíprocamente)
- Negociaciones unilaterales (se acepta sólo ciertos aspectos de la cultura del otro, sin verdaderamente entender su sentido).

Desde la perspectiva del propio estudiante surgen también otros bloqueos. La aceptación o no de las medidas que impone la institución escolar dependerá de cuáles hayan sido sus experiencias previas.

Por lo expuesto, las estructuras y el ambiente o paisaje cultural y lingüístico de los establecimientos de escolares tienen mucho que ver con la aceptación o rechazo por parte de los estudiantes de otro origen cultural.

La calificación lingüística y cultural del personal que atiende a los estudiantes de diversos orígenes tiene también su dimensión estructural.

Toda esta problemática se inicia desde la formación misma de los futuros profesionales. Por ello debiera incorporarse en el currículum académico asignaturas que tengan que ver con el campo de la educación intercultural, logrando así una actitud de apertura, aceptación y sintonía con los estudiantes

culturalmente distintos que el profesional en formación tratará en su vida futura.

El principal bloqueo de fondo es la estructura misma de la sociedad, que refuerza las desigualdades de su composición socio-económico.

Sin duda, también del lado indígena existen obstáculos epistemológicos y culturales que hacen difícil el diálogo intercultural; pero se deben a procesos inversos de la educación colonial. El colonizado tiene mucha inseguridad en relación con sus conocimientos y sus tecnologías; la desvalorización de sus saberes está relacionada con los procesos de adoctrinamiento forzoso que han sufrido durante siglos y que han colocado sus costumbres, sus saberes y sus valores como elementos subalternos, subalternidad que ha sido aceptada por ellos mismos.

La sociedad y el sistema de educación ecuatoriano debe tener como eje una formación intercultural que sirviera de enlace entre las culturas no indígenas e indígenas.

Como argumentamos en el capítulo primero de este trabajo, la interculturalidad es una actitud que desarrollan los individuos de culturas diferentes, que consiste en tolerar y aceptar consciente y afectivamente el diálogo con el otro. Sin embargo, siempre hemos estado acostumbrados a que el otro sea una persona perteneciente a las civilizaciones no occidentales y que la elaboración de la interculturalidad sea desde la mismidad occidental.

Esta visión etnocéntrica de la interculturalidad tiene un desafío mayor, debido a que la cultura occidental en Ecuador es la cultura del colonizador y de las clases dominantes republicanas.

Se han reportado experiencias en países latinoamericanos como Chile, con el proyecto Orígenes (2001), en que el enfoque intercultural se elabora desde la mismidad indígena; desde las culturas de los pueblos indígenas de la zona. El otro pasa a ser el sujeto occidental con quien se busca la comunicación horizontal para la construcción de una propuesta de salud intercultural. Las organizaciones indígenas son el sujeto activo del proceso intercultural; de ahí la primera diferencia a la que nos vamos a enfrentar desde un inicio. No es muy común en las acciones interculturales que sean las organizaciones indígenas y sus cosmovisiones quienes toman la iniciativa en el diálogo intercultural.

Un segundo problema que debemos enfrentar está relacionado con el origen multicultural de los jóvenes estudiantes, reflejo del proceso de intraculturalidad.

Por lo tanto, la primera forma de diálogo intercultural tenía que estar referida a la interculturalidad interna o intraculturalidad; es decir, la interculturalidad entre los jóvenes procedentes de diversos pueblos indígenas. Cada pueblo indígena tiene sus propios sistemas de conocimientos y desarrollos espirituales que se transmiten de maestro a discípulo en forma individual y con sus respectivas reglas y ritos de iniciación y de culminación.

Entre los objetivos básicos del tipo de formación intercultural en educación que reclamamos para nuestras escuelas y universidades, estarían el reconocer, valorar y aceptar

la diversidad cultural, defender la igualdad en todos sus ámbitos, propiciar estrategias interculturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como un complemento para superar los bloqueos de la actual estructura socio-económica, que llevan a la crónica marginación en el campo en la educación, habría que fomentar y estructurar con audacia y seriedad una rama especializada en educación intercultural y escoger al personal emergido de las propias comunidades. El Estado, con el apoyo de organismos internacionales solidarios, debe hacer una discriminación positiva a favor de estos sectores vulnerables, culturalmente distintos y olvidados.

Otro elemento que identificamos entre las barreras para un diálogo intercultural en la educación en Ecuador, está dado en la necesidad de ampliar la presencia de las Ciencias Sociales, en especial la Antropología y la Sociología en el contexto de las investigaciones de las Ciencias Pedagógicas.

Evidentemente, la Antropología ha alcanzado mayores desarrollos en el país y el interés por los momentos relativos al proceso docente educativo se encuentran con facilidad en la literatura ecuatoriana del pasado siglo y el presente, sin embargo, lamentablemente en los últimos años se descuidó la importancia de la Sociología cuando paradójicamente, hoy esta parece más necesaria que nunca, no solo porque hemos sido incapaces de resolver muchos de los viejos problemas sociales que arrastrábamos, también porque en las dos o tres últimas décadas surgieron problemas nuevos que reclaman diagnósticos y abordajes urgentes.

Un diseño de políticas desde la complementariedad partiría de una visión holística e intercultural de la educación, teniendo en cuenta los diferentes condicionantes y la diversidad de culturas existentes en cada región, las cuales se han ido transformando a raíz de su relación con las otras, a la vez cediendo algo de sí, y tomando algo de las demás.

Ubicando el enfoque relacional en el marco de análisis, el principio de complementariedad, implica que se consideren en el diseño de políticas de educación:

- Los diferentes sujetos que tengan relación con la educación (usuarios, gremios, prestadores de servicios, partidos políticos, sector privado, sector público)
- El proceso docente/educativo desde diferentes ángulos geográficos e históricos
- Los elementos del contextos interno y externo que intervienen en el proceso (culturales, políticos, ideológicos, económicos)
- La realidad cultural, desde la confrontación entre el sujeto protagonista del fenómeno (profesores, alumnos), la interpretación del formulador de políticas y las teorías formales desarrolladas sobre el fenómeno.

Tanto el individuo que participa en el diseño de una política de educación como aquel que debe ponerla en práctica, deberán llevar a cabo el ejercicio de imaginarse al otro, aceptar que éste puede ser diferente, y comunicarse con él para conocerlo

y encontrar convergencias y divergencias, logrando que las diferencias los complementen y las semejanzas los unan.

En el contexto latinoamericano las experiencias aplicadas desde un enfoque intercultural, se han caracterizado por un tratamiento a la educación desconectada del resto de los problemas de las poblaciones y comunidades, sin vínculos con la estructura social y económica, tendiendo a producir efectos políticos de control y especialización. El concepto de educación intercultural, ha sido frecuentemente utilizado para identificar estrategias que consideran las variables étnico-culturales de la población indígena en el proceso educativo

De ahí se desprende el que el concepto de educación intercultural que sostenga cualquier nuevo intento al respecto, debe ser lo suficientemente flexible para facilitar la interrelación de la cultura del maestro, la cultura del estudiante y la cultura de la institución; así como de las situaciones de inter e intraculturalidad características del contexto nacional ecuatoriano.

Esto requiere en el plano teórico metodológico, desde una perspectiva sociológica cultural y relacional, considerar la educación intercultural como un proceso en el que las distintas percepciones y prácticas educativas que operan desde los diferentes sistemas, se ponen en juego, se articulan y se complementan, no sin contradicciones en contextos pluriétnicos.

Ello transita por la integración de las prácticas culturales ancestrales, así como la incorporación de los actores tradicionales junto a promotores interculturales y el empleo de las lenguas originarias al sistema de educación, para lo que

es necesario considerar tres dimensiones básicas: en el orden político, institucional y formativa, que garanticen la pertinencia de los procesos de adecuación cultural de los servicios de educación y de comunicación intercultural.

En el orden práctico, esto implica formar y capacitar al personal docente en acciones interculturales específicas que ayuden a mejorar la interacción entre los diversos sistemas educativos y la comprensión de la educación como hecho social, producto y expresión cultural, mediado por influencias culturales de distinto origen, que soportan teóricamente la definición del concepto educación intercultural aportada anteriormente.

El carácter plurinacional y multiétnico del Ecuador matiza la amplia diversidad sociocultural del país y condiciona la demanda de una complementariedad entre los sistemas educativos ancestrales tradicionales con el sistema educativo oficial. El establecimiento del necesario diálogo entre saberes pedagógicos, pasa por la necesidad de superar barreras de distintas naturalezas que lo dificultan, las que determinan insatisfacciones que están determinadas por una serie de factores emanantes del contexto político, institucional y cultural.

Tomando en cuenta los criterios anteriores, se plantea una propuesta que busca identificar los elementos que justificarán la necesidad de que se implemente un modelo de educación intercultural, que, apropiándose de la perspectiva pedagógica, fuese pertinente a las peculiaridades del sistema y de la diversidad cultural en Ecuador.

El ejercicio del poder subyacente a cada tipo de relación tiene diferentes impactos tanto sobre la sostenibilidad y diversidad de

los sistemas culturales como sobre los ajustes en los horizontes de conocimiento de cada uno de ellos. Mientras que en las relaciones del primer tipo un mundo de vida lamentablemente se apaga; en las interculturales dialógicas, los mundos de vida en interacción reivindican su ímpetu original pues priman relaciones de equidad bidireccional, donde los saberes no científicos se asimilan a sistemas de conocimiento experto, localizados y amplificados en el ámbito de la vida cotidiana.

Si bien las relaciones del tercer tipo (de negación postergada) en apariencia no representan una amenaza para la coexistencia y permanencia de los sistemas culturales, un análisis más profundo revela sus inconvenientes. Por ejemplo, la mayoría de los estados contemporáneos están obligados a llevar a la práctica el reconocimiento y el respeto por la diversidad cultural, al incluir los sistemas culturales en su totalidad. Lo hacen con la pretensión de reconocer los grupos minoritarios, sin considerar que por su carácter de otros diferentes, sin autoridad legítima sobre los sistemas conceptuales y conductuales de las ciencias, dicho reconocimiento les atribuye una identidad reducida.

Los estudios realizados ubican el acercamiento a la temática de la interculturalidad en general y en especial a la interculturalidad en la educación, desde dos perspectivas predominantes: de una parte, la que se acerca a ella desde la política social, centrada en la relación estado pueblos originarios y de otra, la centrada en la perspectiva socioantropológica, interesada en los procesos generados por la multiculturalidad.

Los conceptos de interculturalidad que se manejan hoy tienen sus antecedentes teóricos en otros como, multiculturalidad y multiculturalismo.

Influido por esas experiencias, la idea de interculturalidad en Ecuador ha sido apropiada y reelaborada política, ética y teóricamente por comunidades y organizaciones indígenas.

Desde los postulados de la política social del pasado siglo, la interculturalidad adquirió vigencia contemporánea en discursos, estrategias y reclamos de organismos internacionales.

El nexo entre identidad y reconocimiento está dado por el carácter dialógico de la condición humana. La identidad, así como el conocimiento, se construye en el intercambio dialógico tanto en un plano individual como en un plano social. De la misma forma como un diálogo que no genere cuestionamientos ni permita modificaciones estructurales constituiría un monólogo, el reconocimiento del otro sin apertura a la innovación implica reconocerlo como inferior, lo que constituye otra forma de dominación.

Desde la dimensión intercultural en el contexto ecuatoriano se conciben al menos dos modelos de educación preponderantes, uno oficial y otro indígena, sin embargo, no debemos olvidar que también están presente otros componentes, primordialmente africanos que incorporan matices al análisis de la interculturalidad.

La interculturalidad ya no es sólo una transversal introducida a regañadientes entre las políticas del Estado, muchas veces tomada como moda que folcloriza lo indígena. Es la piedra angular de un profundo proceso de cambio cultural en el que indígenas y no indígenas empezamos a ser capaces de construir una nueva relación desde nuestras "identidades".

Los problemas de la práctica educativa en contextos multiculturales y multiétnicos plantean hoy a las ciencias sociales el desafío de buscar marcos teóricos menos fragmentarios que los que han imperado en la institucionalidad disciplinaria, cuya situación actual complica el diseño, ejecución y evaluación de las políticas sociales.

El enfoque intercultural emerge hoy como una opción para comprender y explicar nuestra realidad en educación y formular políticas más adecuadas a las necesidades de las personas.

Desde el Estado, la interculturalidad se ha planteado principalmente como una estrategia para responder a las demandas étnicas. Sin embargo, la participación de los destinatarios es indirecta o se produce sólo en algunas de las distintas fases de los proyectos y programas.

El hecho de que el enfoque de la educación intercultural esté centrado en la relación Estado-pueblos originarios, como una forma de reparación histórica, lleva a los distintos actores a creer que la interculturalidad se refiere a lo indígena.

El supuesto de universalidad que subyace en la educación en particular, y en nuestra cultura en general, lleva a invisibilizar la cultura del otro. En el campo de la educación, conduce a no conocer y reconocer bases conceptuales diferentes de los procesos formativos.

Diversos estudios con pueblos indígenas y afrodescendientes acerca de la relación entre cultura y educación, demuestran que las múltiples divergencias entre usuarios y proveedores

emergen en primer lugar, por la presencia de diferentes modelos de los grupos en contacto, y en segundo lugar por las condiciones de dominación social y política de un modelo sobre otro.

Los resultados de estas investigaciones argumentan la necesidad de concebir la interculturalidad como un proceso permanente de relación, comunicación, conocimiento, valores y tradiciones distintas, orientadas a generar, construir y propiciar un respeto mutuo y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos por encima de sus diferencias culturales y sociales.

Hay que tener en cuenta que las diferencias entre grupos no son solo culturales, sino también de clase social, un elemento importante que en Ecuador no se analiza desde el campo de la educación, ni desde la antropología. "El cambio social, que provoca la aculturación y el desarrollo, está pensado en términos de complementariedad entre las partes en relación" (Menéndez, 2006). No obstante, es en las diferencias donde aparece el conflicto que se construye en la mayoría de las relaciones interétnicas. Las relaciones económico/políticas marcan las relaciones entre las diversas culturas y ello se evidencia a nivel microsocial en las relaciones que se establecen entre el personal docente.

La identidad étnica posee como esencia la noción de identidad contrastiva; es decir: "la noción del nosotros frente a los otros" (Cardoso, 1992). Trasladado al campo de las relaciones entre el personal docente/estudiante, vemos que la identidad se afirma negando otra identidad. En el caso del personal docente una gran parte niega su condición indígena para así diferenciarse de ese otro que, además, representa un estatus inferior al suyo.

La identidad étnica es una forma ideológica de representaciones colectivas; sin embargo, podemos agregar a esta relación entre el profesor y el estudiante, la definición de conciencia étnica, por la que la relación entre el nosotros es el resultado del grupo con su historia. Esta relación intraétnica imprime características singulares a las relaciones entre el profesor y el estudiante.

Los aspectos económicos y sociales no están incorporados sistemáticamente al concepto de interculturalidad, pero ellos afectan, sin duda, la práctica laboral de los trabajadores en docentes; sin embargo, únicamente se destaca como dimensión importante la cultural. Las relaciones entre los alumnos y los profesores se encuentran establecidas por la subalternidad, la situación socioeconómica y el aspecto étnico.

Al respecto, Menéndez (2006) refiere que la reducción de la interculturalidad casi exclusivamente a los aspectos culturales expresa, frecuentemente, objetivos de asimilación e integración, así como tiende a excluir o por lo menos a opacar los procesos socioeconómicos que reducen o directamente impiden establecer relaciones interculturales realmente respetuosas y simétricas.

En el análisis de la interculturalidad en educación están ausentes las relaciones dentro de las cuales las subjetividades se desarrollan. Se ignoran, por tanto, cuestiones de tanta trascendencia como la violencia, el racismo y las desigualdades que están institucionalizadas en el funcionamiento de la estructura educativa ecuatoriana (escuelas, universidades,) y muy concretamente, en las prácticas que se ejercen en las instituciones.

Al proceso de reapropiación del significado del concepto de interculturalidad le ha seguido el de su difusión masiva entre la población. La interculturalidad no fue asumida como un concepto provisorio que necesitaba ser contrastado y probado, sino que fue aceptada como una realidad en sí misma.

De lo anteriormente expuesto se deriva comprender que una política o enfoque intercultural en educación tiene al menos dos niveles de expresión: uno el de las acciones y actividades que materializan la interacción entre sistemas educativos, y otro el de la cultura que sustenta los modelos en interacción.

Este último, el más complejo de desarrollar, implica trascender desde la acción educativa concreta hacia la implementación de un modelo intercultural de educación y sociedad. Es un proceso que requiere transformaciones estructurales de largo plazo y responsabilidades que sobrepasan a los actores del sistema de educación, pues son las estructuras del Estado en conjunto con las sociedades indígenas y afrodescendientes quienes deben establecer las bases para un proyecto multicultural de sociedad.

A nivel de las acciones en educación, las estrategias de comunicación intercultural aparecen como factores que disminuyen las barreras sociales y culturales entre claustros docentes y estudiantes. El mejorar los procesos de comunicación y diálogo, promueve una mayor comprensión de las expectativas de ambos actores.

Los argumentos antes expuestos, nos ayudan a identificar tres grandes dimensiones en el estudio de educación intercultural:

1. Una dimensión política, pues la voluntad política es la garantía básica para el reconocimiento del escenario de multiculturalidad y la derivación de las distintas estrategias de adecuación intercultural.
2. Una dimensión institucional o estructural, que permita y facilite la adecuación cultural de los servicios de educación en las distintas instancias del sistema educacional.
3. Una dimensión formativa, que garantice la formación intercultural de maestros y profesores y su adecuada capacitación en comunicación intercultural que le prepare para desempeñar el rol de mediador intercultural.

Tendrá entonces como condicionante, el que la práctica educativa en una relación intercultural, está mediada y determinada en buena medida por la comunicación como vía y herramienta de trabajo del docente en su interacción con el discente.

Desde una perspectiva simbólica, la comunicación es una interacción en la que se comparte un contenido cognoscitivo, por lo que tiene que ser una interacción que tenga como finalidad el que lo expresado sea comprendido por el otro, y que éste efectivamente comprenda lo que significan tanto la acción como su contenido expresivo. Entender la comunicación como un compartir, nos sitúa ya en una situación muy bien delimitada: la comunicación no es, primero, influir sobre alguien, no es tratar de convencer, ni situarse frente a alguien. Es, por el contrario, compartir, colaborar juntos en la comprensión de un significado -del propio significado de uno mismo-, es ponerse uno junto a otro, es buscar la comprensión y el encuentro mutuo en lo expresado.

Por lo que al definir el concepto de comunicación intercultural debemos interpretarlo como el proceso simbólico, interpretativo, transaccional y contextual en que un cierto nivel de diferencia entre las personas, es suficientemente importante para crear interpretaciones y expectativas diferentes acerca de lo que se considera conductas competentes que se deben utilizar para crear significados compartidos.

Por ello la comunicación es una acción que se dirige siempre a otro y sólo puede darse en el marco del mundo de la vida cotidiana. La acción no sólo comunica mensajes, sino que es en ella misma significativa.

La comunicación puede ser definida como una doble acción, pues consta de dos elementos: una parte de expresión que el otro tiene que interpretar; y la efectiva interpretación de lo expresado por parte de ese otro. Sólo puede ser concebida, por tanto, si se cuenta con un "tú" al que dirigir nuestros actos expresivos con el fin de que sean interpretados.

Por ello, en términos de educación intercultural, es necesaria una acción comunicativa, entendida como una interacción social coordinada por el empleo del lenguaje orientado a entenderse, que, por tanto, ha de constituir una forma de interacción en cierto modo supuesta en todas las demás, y entiende el discurso como forma de reflexión de dicha acción.

De ahí que, en los espacios de educación intercultural deberá construirse un texto discursivo que le permita entenderse y ser entendido por las partes: dígase el profesor y el estudiante.

Entre los diferentes agentes del campo de la educación intercultural, se establecen verdaderas relaciones de poder por acceder al capital simbólico y se manifiestan diversos habitus. El espacio social en el que se concreta la educación intercultural, es el campo en el que confluyen las distintas formas de capital (social, económico, cultural) y los correspondientes habitus, como principios generadores de prácticas distintas y distintivas, como sistema de disposiciones que norman conductas, creencias, tradiciones, modos y estilos en las prácticas de vida y de educación de los pueblos originarios y afrodescendientes.

La hegemonía en las prácticas culturales, en nuestro caso, de las prácticas de la educación, es un proceso que expresa la conciencia y los valores organizados prácticamente por significados específicos y dominantes en un proceso social vivido de manera contradictoria, incompleta y hasta muchas veces difusa. La hegemonía de éste modelo educativo equivale a la cultura que el poder social logró generalizar para otros segmentos sociales. La orientación gramsciana caracterizada por estudiar los procesos culturales en tanto están constituidos por la contraposición entre acciones hegemónicas y subalternas, permite describir la contraposición histórica entre el modelo educativo hegemónico impuesto y los heredados culturalmente en condición de subalternos.

En éste se subraya que la hegemonía de las prácticas culturales incluye necesariamente una distribución específica de poder, jerarquía y de influencia. Como dirección económica y cultural sobre los segmentos sociales influidos por ella, la hegemonía también presupone violencia y coerción sobre los demás grupos y clases sociales.

Por último, la hegemonía nunca se acepta de forma pasiva, está sujeta a la lucha, a la confrontación, pero principalmente de forma solapada, invisible. Según ese concepto, el poder de las clases y sectores dominantes sobre los segmentos poblacionales que acceden a los servicios de educación, no está dado únicamente por el control de los aparatos de administración del sistema educativo; dicho poder está dado fundamentalmente por la "hegemonía" cultural que ellos logran ejercer, a través del control al acceso no solo a las instituciones de educación; sino también al conocimiento pedagógico institucionalizado.

Se precisa en este aspecto que la hegemonía constituye todo un cuerpo de prácticas culturales, a la vez que sistema de significados y valores que otorgan un sentido de realidad para todos los que se mueven en el espacio intercultural de educación. Es un proceso que incluye las experiencias, relaciones y actos sociales y que no se producen de manera pasiva; siempre resistida y desafiada por otras presiones que constituyen los momentos contra-hegemónicos o de hegemonías alternativas.

De la clasificación de las relaciones sociales que ellos aportan, es pertinente anotar como válidas para la perspectiva de la educación intercultural:

- Relaciones sociales mediadas por el lugar que ocupan en la estructura social según el capital simbólico de que disponen o el rol que desempeñan los individuos en el proceso docente.
- Relaciones interpersonales y grupales mediadas por la cultura de educación y las prácticas de las educativas ancestrales.

- Relaciones entre la infraestructura institucional de educación y la infraestructura socialmente legitimada, entre el cuerpo legal establecido y la práctica alternativa, entre los códigos éticos y los comportamientos individuales.

CAPÍTULO V.

Apuntes para una reflexión y discusión final en torno al binomio interculturalidad-educación latinoamericana

Los procesos de integración se generan a partir del establecimiento real de un diálogo intercultural, y la educación intercultural bilingüe (EIB) es el ámbito, por excelencia, donde aquel se construye. Por otra parte, este diálogo intercultural debe erigirse a partir de una voluntad de escucha. El multiculturalismo de la mayoría de nuestros países exige el diseño de estrategias que favorezcan las relaciones interpersonales e interculturales. Esto implica que se contemple el respeto a la procedencia y a la identidad cultural de todo ciudadano.

Como se habrá podido apreciar, frente a la multietnicidad, a la pluriculturalidad y al multilingüismo que caracterizan a la región, desde el trabajo directo en los territorios indígenas y en directa interacción con sus pobladores surgió un enfoque educativo destinado a atender de manera diferenciada a las poblaciones de habla vernácula, que gradualmente llegó a convertirse en lo que ahora se conoce como EIB. Si bien inicialmente dirigida a educandos miembros de pueblos, culturas y lenguas minorizadas y orientada a contribuir a que éstos recuperasen la confianza perdida respecto de sí mismos, de sus pueblos y de sus instituciones culturales y lingüísticas, la EIB gradualmente ha ido trascendiendo la esfera indígena

para impregnar con sus ideas, propuestas y utopías el conjunto de la educación latinoamericana en un momento en el cual, tal vez como nunca antes, la humanidad se ve ante la necesidad de aprender a convivir en un mundo de múltiples diferencias en aras de consensos y de proyectos comunes que aseguren la supervivencia en el planeta.

Aunque en sus inicios no fue un quehacer de pedagogos sino de lingüistas y antropólogos, la EIB requiere de la participación de profesionales de la educación que contribuyan a hacer de ella una herramienta más potente y válida para resolver problemas que le atañen a la educación latinoamericana en general. Tal es el caso del énfasis que hoy se pone en todo el continente en la importancia que para el aprendizaje tienen, de un lado, las experiencias y conocimientos previos de los educandos y, de otro, que el aprendizaje sea significativo, situado y cooperativo.

Principios como éstos, de una u otra forma, estuvieron siempre presentes en toda propuesta de educación bilingüe indígena, sin importar el signo o la orientación que ésta tuviese, precisamente por el hecho de partir de lo local y desde allí proyectarse hacia lo universal. La educación bilingüe comenzó por donde había que hacerlo: por las necesidades y características particulares y específicas de los educandos y al hacerlo convirtió sus experiencias, saberes, conocimientos y valores en parte y contenido del currículo escolar. Asimismo, por desarrollarse en contextos en los cuales lo colectivo y lo comunitario tiene mayor fuerza que en las áreas urbanas, propició también ese aprendizaje inter pares que ahora vemos como potencial mecanismo de mejoramiento de las condiciones y climas en los que se da el aprendizaje escolar. Quién sabe si lo más significativo haya sido el énfasis puesto en la lengua local o en el idioma que mejor conoce el niño,

como principal instrumento del aprendizaje, pues a través de esa herramienta ha sido posible dotar a los procesos de aprendizaje de significación y relevancia. Siendo la educación un acto eminentemente comunicativo, la selección del idioma de la escuela y de la enseñanza se convierte en nodal y en condición sine qua non para el aprendizaje de los niños. Si bien ésta no es más que una verdad de perogrullo, el afán civilizatorio, homogeneizador y uniformizador que se arrogó la escuela latinoamericana de los siglos XIX y XX, nos hizo perder de vista que, antes que nada, había que garantizar que niños y niñas pudiesen comunicarse entre sí, con sus maestros y con la propia institución educativa, pues sólo de esa manera podrían aprender y, sobre todo, utilizar lo aprendido para contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos y sociedades a los que pertenecen.

Es por ello que queremos insistir en que la escuela del siglo XXI debe considerar las lenguas y culturas amerindias tanto como medios válidos de aprendizajes más ricos y significativos cuanto como recursos que nos iluminen en la construcción de esas sociedades más democráticas que anhelamos y a las cuales la educación latinoamericana debería dirigirse.

Sólo aprovechando nuestra especificidad y reinscribiendo nuestra heredad como válida estaremos los latinoamericanos también en condiciones de inscribirnos en el proceso de globalización con rostro propio. Una educación intercultural para todos puede contribuir a este fin.

Las relaciones entre culturas se dan de manera natural, y más ahora, que la interculturalidad ha evolucionado de manera vertiginosa gracias a la globalización del planeta, al mercado

mundial y a las redes de comunicación de masas. Las situaciones de colonialismo generan desigualdad entre los pueblos, de manera que estos intercambios pueden darse de dos formas contrapuestas o correlativas: aculturación, adopción de rasgos o elementos de otra cultura; y desculturación, pérdida de rasgos o elementos de la propia cultura. En las manifestaciones culturales estos intercambios son mucho más complejos que en la lengua; sin embargo, el volumen de los cambios puede ser tan grande que es capaz de desestructurar la identidad; o, por las razones que fueran, un individuo o un grupo puede rechazar su identidad cultural previa y adoptar otra. En esos casos se da una transculturación o cambio de una identidad cultural a otra.

Para la EIB es secundario saber si determinados elementos de una cultura originaria actual son o no de origen precolonial. Lo importante es que sean parte de la forma de vida de los pueblos que siguen considerándose originarios, y por tanto diferenciados de los otros. Puede haber individuos y pueblos originarios relativamente aculturados, sin que por ello pierdan su identidad. La conciencia de su identidad es entonces lo definitorio.

Este tipo de educación pretende el desarrollo personal del individuo al reconocer que cada grupo (étnico, cultural, lingüístico y social) existe de forma autónoma, interrelacionada e interdependiente con la sociedad en su conjunto. Le anima a desarrollar habilidades sociales que lo estimulen a cooperar con otras culturas, comunidades y grupos. Por otro lado, conviene recordar que uno de los elementos constitutivos de la cultura, que en la mayoría de los casos identifica y diferencia unos y otros pueblos, es la lengua.

La importancia de la lengua no radica en el posible estatus que puede dar a quien sea bilingüe, trilingüe, etc., sino en que constituye un fenómeno típicamente humano y a la vez social, el sistema primario de signos, herramientas del pensamiento y de la acción, el medio más importante de la comunicación. En concreto significa esto que la lengua posibilita el entendimiento entre los individuos, la comunicación y almacenamiento de ideas y del saber, así como la formación de grupos por delimitación lingüística.

CONCLUSIONES:

Los procesos de integración se generan a partir del establecimiento real de un diálogo intercultural, y la educación intercultural bilingüe (EIB) es el ámbito, por excelencia, donde aquel se construye. Por otra parte, este diálogo intercultural debe erigirse a partir de una voluntad de escucha. El multiculturalismo de la mayoría de nuestros países exige el diseño de estrategias que favorezcan las relaciones interpersonales e interculturales. Esto implica que se contemple el respeto a la procedencia y a la identidad cultural de todo ciudadano.

Como se habrá podido apreciar, frente a la multietnicidad, a la pluriculturalidad y al multilingüismo que caracterizan a la región, desde el trabajo directo en los territorios indígenas y en directa interacción con sus pobladores surgió un enfoque educativo destinado a atender de manera diferenciada a las poblaciones de habla vernácula, que gradualmente llegó a convertirse en lo que ahora se conoce como EIB. Si bien inicialmente dirigida a educandos miembros de pueblos, culturas y lenguas minorizadas y orientada a contribuir a que éstos recuperasen la confianza perdida respecto de sí mismos, de sus pueblos y de sus instituciones culturales y lingüísticas, la EIB gradualmente ha ido trascendiendo la esfera indígena para impregnar con sus ideas, propuestas y utopías el conjunto de la educación latinoamericana en un momento en el cual, tal vez como nunca antes, la humanidad se ve ante la necesidad de aprender a convivir en un mundo de múltiples diferencias en aras de consensos y de proyectos comunes que aseguren la supervivencia en el planeta.

Aunque en sus inicios no fue un quehacer de pedagogos sino de lingüistas y antropólogos, la EIB requiere de la participación de profesionales de la educación que contribuyan a hacer de ella una herramienta más potente y válida para resolver problemas

que le atañen a la educación latinoamericana en general. Tal es el caso del énfasis que hoy se pone en todo el continente en la importancia que para el aprendizaje tienen, de un lado, las experiencias y conocimientos previos de los educandos y, de otro, que el aprendizaje sea significativo, situado y cooperativo.

Principios como éstos, de una u otra forma, estuvieron siempre presentes en toda propuesta de educación bilingüe indígena, sin importar el signo o la orientación que ésta tuviese, precisamente por el hecho de partir de lo local y desde allí proyectarse hacia lo universal. La educación bilingüe comenzó por donde había que hacerlo: por las necesidades y características particulares y específicas de los educandos y al hacerlo convirtió sus experiencias, saberes, conocimientos y valores en parte y contenido del currículo escolar. Asimismo, por desarrollarse en contextos en los cuales lo colectivo y lo comunitario tiene mayor fuerza que en las áreas urbanas, propició también ese aprendizaje inter pares que ahora vemos como potencial mecanismo de mejoramiento de las condiciones y climas en los que se da el aprendizaje escolar.

Quién sabe si lo más significativo haya sido el énfasis puesto en la lengua local o en el idioma que mejor conoce el niño, como principal instrumento del aprendizaje, pues a través de esa herramienta ha sido posible dotar a los procesos de aprendizaje de significación y relevancia. Siendo la educación un acto eminentemente comunicativo, la selección del idioma de la escuela y de la enseñanza se convierte en nodal y en condición sine qua non para el aprendizaje de los niños. Si bien ésta no es más que una verdad de perogrullo, el afán civilizatorio, homogeneizador y uniformizador que se arrogó la escuela latinoamericana de los siglos XIX y XX, nos hizo perder de vista que, antes que nada, había que garantizar que niños y

niñas pudiesen comunicarse entre sí, con sus maestros y con la propia institución educativa, pues sólo de esa manera podrían aprender y, sobre todo, utilizar lo aprendido para contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos y sociedades a los que pertenecen.

Es por ello que queremos insistir en que la escuela del siglo XXI debe considerar las lenguas y culturas amerindias tanto como medios válidos de aprendizajes más ricos y significativos cuanto como recursos que nos iluminen en la construcción de esas sociedades más democráticas que anhelamos y a las cuales la educación latinoamericana debería dirigirse.

Sólo aprovechando nuestra especificidad y reinscribiendo nuestra heredad como válida estaremos los latinoamericanos también en condiciones de inscribirnos en el proceso de globalización con rostro propio. Una educación intercultural para todos puede contribuir a este fin.

Las relaciones entre culturas se dan de manera natural, y más ahora, que la interculturalidad ha evolucionado de manera vertiginosa gracias a la globalización del planeta, al mercado mundial y a las redes de comunicación de masas. Las situaciones de colonialismo generan desigualdad entre los pueblos, de manera que estos intercambios pueden darse de dos formas contrapuestas o correlativas: aculturación, adopción de rasgos o elementos de otra cultura; y desculturación, pérdida de rasgos o elementos de la propia cultura. En las manifestaciones culturales estos intercambios son mucho más complejos que en la lengua; sin embargo, el volumen de los cambios puede ser tan grande que es capaz de desestructurar la identidad; o, por las razones que fueran, un individuo o un grupo puede

rechazar su identidad cultural previa y adoptar otra. En esos casos se da una transculturación o cambio de una identidad cultural a otra.

Para la EIB es secundario saber si determinados elementos de una cultura originaria actual son o no de origen precolonial. Lo importante es que sean parte de la forma de vida de los pueblos que siguen considerándose originarios, y por tanto diferenciados de los otros. Puede haber individuos y pueblos originarios relativamente aculturados, sin que por ello pierdan su identidad. La conciencia de su identidad es entonces lo definitorio.

Este tipo de educación pretende el desarrollo personal del individuo al reconocer que cada grupo (étnico, cultural, lingüístico y social) existe de forma autónoma, interrelacionada e interdependiente con la sociedad en su conjunto. Le anima a desarrollar habilidades sociales que lo estimulen a cooperar con otras culturas, comunidades y grupos. Por otro lado, conviene recordar que uno de los elementos constitutivos de la cultura, que en la mayoría de los casos identifica y diferencia unos y otros pueblos, es la lengua.

La importancia de la lengua no radica en el posible estatus que puede dar a quien sea bilingüe, trilingüe, etc., sino en que constituye un fenómeno típicamente humano y a la vez social, el sistema primario de signos, herramientas del pensamiento y de la acción, el medio más importante de la comunicación. En concreto significa esto que la lengua posibilita el entendimiento entre los individuos, la comunicación y almacenamiento de ideas y del saber, así como la formación de grupos por delimitación lingüística.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. Abdallah Pretceille Martine. (2001). "La Educación Multicultural " Editorial Colección Idea Universitaria, Idea Books Barcelona.
2. Aguado, T. (1996). Educación multicultural. Su teoría y práctica. Madrid: Cuadernos de la UNED
3. _____ (2002). Formación para la ciudadanía. Cuadernos de Pedagogía N: 315: 16-19. España: CISSPRAXIS.
4. _____ (2003). Pedagogía intercultural. España: Mc Grall-Hill.
5. Amadio, Massimo. (1995). La repetición escolar en la enseñanza primaria: una perspectiva global. Documento de trabajo. Ginebra: BIE/UNICEF.
6. Anderson, Benedict. (1997). Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. México: FCE.
7. Aldamiz-Echeverria Ma del Mar y otros. (2000). "Como hacerlo? Propuesta para educar en la diversidad" Editorial Graó España.
8. Allport, G. (1954). The nature of prejudice. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley.
9. Banks, J. (1996). Educación multicultural. Evolución histórica. Nueva York: Publicaciones Mc. Milán.

10. Barth, Fredrik. (1976). Introducción. En: Fredrik Barth (comp.): Los grupos étnicos y sus fronteras: la organización social de las diferencias culturales, pp. 9-49. México: FCE.

11. Bartolomé, M. A. (2000). Etnias y naciones La construcción civilizatoria en América Latina. En Leticia Reina (coord.), Los retos de la etnicidad en los estados-nación del siglo XXI, Ciesas, INI, Porrúa, México, pp. 153-170

12. Bjorgo, T.; Witte, R. (1993). (Eds.) Racist violence in Europe. Martin Press: Oslo.

13. Conde, Ramón. (1994). "Lucha por la educación indígena. 1900-1945". En Data No. 5. Revista del Instituto de Estudios Andinos y Amazónicos. Número monográfico: Reformas educativas en la historia republicana boliviana. 97-124. (Sucre, Bolivia)

14. Constitución de la República del Ecuador. Registro Oficial. 2008 (20 de octubre); 449.

15. Cohen, E. (1994). Restructuring the classroom: conditions for productive small groups. Review of Educational Research, 64, 1-35.

16. Collier, Virginia. (1992). "A synthesis of studies examining long term language minority student data on academic achievement". En Bilingual Research Journal. Vol. 16: 1/ 2.

17. Cummins, Jim. (1984). "Language proficiency, bilingualism and academic achievement". En J. Cummins Bilingualism and

Special Education: Issues and Assessment and Pedagogy. San Diego, California: College-Hill.

18. D' Emilio, Lucia. (1995). "Pobreza de la educación y propuestas indígenas: Lecciones aprendidas". En Educación y pobreza: de la desigualdad social a la equidad. Zinacatepec, México: El Colegio Mexiquense / UNICEF. 489-530.

19. Dasen, P. (1995). Fondements scientifiques d'une pédagogie interculturelle. En: Camilleri, C. (Ed.) Difference and cultures in Europe. Estrasburgo: Council of Europe Press.

20. Dávalos, Pablo. 2002. "Movimiento indígena ecuatoriano: Construcción política y epistémica", en Daniel Mato (coord.), Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso)/ UCV, Caracas, pp. 89-98

21. Díaz-Aguado, M.J. (1992). Educación y desarrollo de la tolerancia. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. Cuatro volúmenes y dos vídeos.

22. _____ (Dir.) (1994) Todos iguales, todos diferentes. Cinco volúmenes. Madrid. ONCE.

23. _____ (Dir.) (1996) Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Cuatro volúmenes y dos vídeos.

24. _____ (2002). Convivencia escolar y

prevención de la violencia. Página web del CNICE http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/

25._____ (2003) Educación intercultural y aprendizaje cooperativo. Madrid: Pirámide.

26._____ (2004) Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Madrid: Instituto de la Juventud. Tres libros y un vídeo. Educatio, n.º 22 Educación intercultural y cooperación. Una nueva Interacción educativa

27.Díaz-Aguado, M. J; Andres, M.T. (1999). Aprendizaje cooperativo y educación intercultural. Psicología Educativa, 5,2, 140-200.

28.Dietz, Gunther. (1999). La comunidad purhépecha es nuestra fuerza: etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en México. Quito: Ediciones Abya-Yala.

29.rrrrrrrrrr_____ (2003). Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica. Granada: Universidad de Granada- CIESAS

30.Dietschy-Scheiterle, Annette. (1989). "Ciencias naturales y saber popular: ¿dominación o complementariedad? En Pueblos Indígenas y Educación I/1: 113-126.

31.Essomba Miguel Angel (ccord). (1999). "Construir la Escuela Intercultural" Editorial Graó Barcelona.

32.ETARE (Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa) (1993). Reforma Educativa. La Paz: Ministerio de Desarrollo Humano, Secretaría Nacional de Educación.

33.Educación y poblaciones indígenas en América Latina. (1993). UNICEF/TACRO, Oficina Regional para América Latina y el Caribe, Bogotá.

34.Ferrer, C. (1998). La atención a la diversidad. Primeras Jornadas Estatales de Experiencias Educativas. España: UAB.

35.García, F (coord.). 2000. Las sociedades interculturales, un desafío para el siglo XXI, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), Quito.

36.García, C. N. (2004). Diferentes, desiguales y desconectados, mapas de la interculturalidad. Gedisa, México.

37.Giménez, Gilberto. (1994). Comunidades primordiales y modernización en México. En: Gilberto Giménez y Ricardo Pozas H. (eds): Modernización e identidades sociales, pp. 151-183. México: UNAM.

38._____ (2002). Identidades sociales, identidades étnicas. En: Eugenio Alcaman et al. Interculturalidad, Sociedad Multicultural y Educación Intercultural, pp. 31-55. México: Castellanos Editores, Asociación Alemana para la Educación de Adultos, Consejo de Educación de Adultos de América Latina.

39.González, María Luisa. (1994). "How many Indigenous people?". En Psacharopoulos, G. & H.A. Patrinos (eds.)

Indigenous People and Poverty in Latin America. An empirical analysis. World Bank Regional and Sectorial Studies. Washington, D.C.: The World Bank. 21-39.

40. Guédez, V. (2004). Ética, política y reconciliación. Caracas: Edit. Criterio

41. INEC Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2010). (Online). Disponible en: <http://www.inec.gob.ec>

42. INTASC. (2003). Modelo de competencias. <http://www.Cosh.Org/intascst.Heme>.

43. Jackson, P. (1968). La vida en las aulas. Madrid: Marova, 1975 (fecha de la primera edición en castellano).

44. Juliano, Dolores. (1993). Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas. Madrid: Eudema.

45. Kincheloe L. Joe. (1999). "Repensar el Multiculturalismo" Editorial Octaedro España.

46. López, Luis Enrique. (1998). "La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües". En Revista Iberoamericana de Educación. 17. 51-90. Madrid.

47. _____ (1999). Interculturalidad y educación en América Latina: Notas de clase. Ms. Cochabamba: PROEIB Andes.

48. López, Luis Enrique; Inés Pozzi-Escott y Madeleine Zúñiga. (1990). "Educación bilingüe intercultural". En: M. Zúñiga, I. Pozzi-Escott y L.E. López (eds.) Educación bilingüe intercultural: retos y desafíos. Lima: FOMCIENCIAS.

49. Magsino, R. (2000). Fomentar la ciudadanía en una sociedad multicultural. Canadá: Encounters on Educación.

50. Mato, D. (2007). "Interculturalidad y educación superior: diversidad de contextos, actores, visiones y propuestas", en Nómadas, núm. 27, octubre, pp. 62-73.

51. Macas, Luís. (2000). "¿Cómo se forjó la Universidad Intercultural?", en Boletín ICCI-Rimai, año 2, núm. 19, octubre, pp. 20-25 [número temático dedicado a la Universidad intercultural de las nacionalidades y Pueblos Indígenas, Amawtay Wasi]

52. _____ (2001). "Diálogo de culturas. Hacia el reconocimiento del otro", en Yachaykuna [publicación del ICCI], núm. 2, diciembre, pp. 44-55.

53. _____ (2005). "Reflexiones sobre el sujeto comunitario, la democracia y el Estado", entrevista realizada por Daniel Mato, revisada y editada por Luís Macas y Pablo Dávalos. Programa Globalización, Cultura y Transformaciones Sociales, Cipost, Faces, UCV (Colección Entrevistas a Intelectuales Indígenas núm. 3), Caracas

54. Macas L, Lozano C. (2000). "Reflexiones en torno al proceso colonizador y las características de la educación universitaria en

el Ecuador", en Boletín ICCI-Rimai, año 2, núm. 19, octubre, pp. 10-19 [número temático dedicado a la universidad intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas, Amawtay Wasi]

55. Maldonado, Luís. (2003). "Ciudadanía, desarrollo y cooperación internacional en tiempos de globalización: una visión autocrítica sobre el movimiento indígena en Ecuador", entrevista realizada por Daniel Mato, Programa Globalización, Cultura y Transformaciones Sociales, Cipost, Faces, UCV (Colección Entrevistas a Intelectuales Indígenas núm. 2), Caracas

56. Menéndez, E. (2006). "Interculturalidad, 'diferencias' y Antropología 'at home'". Algunas cuestiones metodológicas" En: Gerardo, Fernández (comp.) Salud e interculturalidad en América latina. Antropología de la salud y crítica intercultural. Quito: ABYA YALA, UCLM, AEI. Pp 51-65

57. Moya, Ruth. (1998). "Reformas educativas e interculturalidad en América Latina". En Revista Iberoamericana de Educación, Nº 17. 105-187.

58. Mosonyi, Esteban y Omar González. (1974). "Ensayo de educación intercultural en la zona arhuaca del Río Negro (Venezuela)". En Varios Lingüística e indigenismo moderno en América Latina. XXXIX Congreso Internacional de Americanistas. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. 307-314.

59. Mosonyi, Esteban y Francisco Rengifo. (1986). "Fundamentos teóricos y programáticos de la educación bilingüe intercultural". En N. Rodríguez, E. Masferrer y R. Vargas. Educación etnias y

descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural. Vol. I. 209-230.

60. Muñoz Sedano Antonio. (1997). "Educación Intercultural Teoría y Práctica" Editorial Escuela Española Madrid.

61. Nelson-Legall, S. (1992). Children's instrumental help-seeking. En: HERTZ- AZAROWITZ, R.; MILLER, N. Interaction in cooperative groups. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.

62. Newman, D.; Griffin, P.; Cole, M. (1989). The construction zone: Working for cognitive change in school. Cambridge, MASS, Cambridge University Press. Traducción al castellano en Morata: La zona de construcción del conocimiento.

63. Organización Internacional del Trabajo. 2007. Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. 2º ed. Lima, OIT

64. Patrinos, Henry y George Psacharopoulos. (1995). Socioeconomic and Ethnic Determinants of Grade Repetition in Bolivia and Guatemala. World Bank Working Papers. Washington, D.C.: The World Bank.

65. Psacharopoulos George y Henry Patrinos. (1992). Indigenous People and Poverty in Latin America. An Empirical Analysis. Washington: The World Bank.

66. Rodríguez, Nemesio; E. Masferrer y Raúl Vargas. (1986). Educación etnias y descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural. Vols. I. Y II. México, D.F.: UNESCO-III

67.Saladino, G. A. (2002). Epistemología del concepto frontera en el pensamiento latinoamericano. en Leopoldo Zea y Hernán Tabuada (comps.), Frontera y globalización, FCE e Instituto Panamericano de Geografía e Historia, México.

68.Slavin, R. (1985). Cooperative learning: Applying contact theory in desegregated school. Journal of Social Issues, 41(3), 45-61.

69._____ (1992). When and why does cooperative learning increase achievement? En: HERTZ-LAZAROWITZ, R. Y MILLER, N. Interaction in cooperative groups. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.

70.Sharan, Y.; Sharan, S. (1992). Expanding cooperative learning through group investigation. New York: Teacher College Press.

71.Schmelkes, S. (2004). Entrevista a Sylvia Schmelkes, Apéndice tres. En Educación superior para los pueblos indígenas de América Latina, Memorias del segundo encuentro regional, SEP, CGEIB y UNESCO, México

72.Teodoro, Mario. (1996). Muchas culturas. Sobre el problema filosófico y práctico de la diversidad cultural. En: Ursula Klesing-Rempel (comp.) y Astrid Knoop (coord.). Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural, pp. 19-47. México: Plaza y Valdés- Asociación Alemana para la Educación de Adultos Instituto de la Cooperación Internacional.

73.Trappnell, Lucy. (1984). "Mucho más que una educación bilingüe". En Shupihui No 30: 239-246.

74.Universidad Intercultural Amawtay Wasi. 2004. Sumak Yachaypi, AlliKawsaypipash Yachakuna/ Aprender en la Sabiduría y el Buen Vivir, Universidad Intercultural Amawtay Wasi, Quito.

75.Vygotsky, L. (1934). Thought and language. Cambridge, Mass.: MIT Press. Education, n. ° 22 • 2004

76.Zúñiga, M. y Ansión. (2002). Interculturalidad y Educación en el Perú, en: SEP, Educación Intercultural Bilingüe, (pp. 89-124), México.



ISBN: 978-9978-395-78-3



9 789978 395783