

Comentario a la ponencia

“La cuestión de la interculturalidad y la educación Latinoamericana ” de Luis Enrique López
Lucy A. Trapnell

La ponencia de Luis Enrique López nos permite comprender el contexto a partir del cual surgen los conceptos de interculturalidad y educación intercultural en Latinoamérica y conocer cómo se han ido elaborando y enriqueciendo durante los últimos veinte años. Además, precisa los alcances que han adquirido ambas nociones en esta región al contrastarlas con la manera como se les concibe en Europa y con los conceptos de multiculturalidad y educación multicultural que orientan el trabajo con población migrante en Estados Unidos. En este proceso, López aporta a la identificación de lo que caracteriza a la apuesta latinoamericana en torno a su heterogeneidad étnica, cultural y lingüística.

Mientras leía la ponencia pensaba en el gran potencial social y político que encierran las nociones de interculturalidad y educación intercultural bilingüe (EIB) o educación bilingüe intercultural (EBI) en Latinoamérica, en tanto propuestas orientadas a superar el colonialismo aún vigente y la deuda histórica con pueblos indígenas sistemáticamente negados durante los últimos 500 años, a través de una nueva lectura de la realidad que cuestiona el paradigma homogeneizante sobre el cual se han construido nuestras sociedades, y reconoce la pluralidad étnica, lingüística y cultural que las caracteriza, así como sus aportes para la construcción de sociedades más democráticas. Sin embargo, al mismo tiempo pensaba en la gran brecha que existe entre la concepción teórica esbozada por Luis Enrique y las prácticas de EIB y EBI en el Perú y recordé una cita de Sheila Aikman en torno a la diversidad de opciones que se esconden debajo de programas denominados interculturales o biculturales.

“Incluidos bajo ambos términos (bicultural e intercultural), así como bajo aquel de educación bilingüe, existen programas cuyo objetivo principal es utilizar la educación como un medio de fortalecer la lengua y la cultura indígena y de ofrecer las habilidades y competencias requeridas para lograr una mayor participación en la sociedad. Tales programas permiten mayores o menores grados de control indígena y de autodeterminación. Por otro lado, los tres términos también incluyen a programas asimilacionistas orientados a facilitar la integración de los pueblos indígenas a la sociedad nacional ” (Aikman: 1999:19).

La persistencia de prácticas homogeneizantes y asimilatorias encubiertas bajo los términos de educación bilingüe intercultural o bicultural, evidencia lo difícil que resulta cambiar paradigmas y, de manera particular, aquellos que han modelado nuestra visión de la realidad social durante siglos y tratado de legitimar la dominación de las culturas europeas sobre las colonizadas. Además, pone sobre el tapete lo complejo que resulta desarrollar una práctica que ponga en cuestión la hegemonía de la cultura latinoamericana de corte europeo que ha impuesto sus creencias, valores, conocimientos y prácticas culturales como universales en desmedro de aquellas de las culturas amerindias.

Los programas de EBI en Latinoamérica se han desarrollado en el marco de estas tensiones y la manera cómo cada uno las ha interpretado y manejado ha generado diferentes niveles de apertura frente a los retos que encierra la diversidad. Sin embargo, aun cuando la EBI surgió hace más de veinte años como un cuestionamiento al énfasis lingüístico de la educación orientada a pueblos indígenas, existe un consenso generalizado de que la mayoría de programas que llevan este nombre siguen enfatizando el aspecto lingüístico y descuidando la dimensión cultural.

Estas preocupaciones me motivaron a centrar mis comentarios en la brecha existente entre la reflexión teórica planteada por Luis Enrique y las prácticas de EBI. Considero que esta aproximación ayuda a complementar el enfoque teórico acerca de los alcances de la EBI y permite plantear algunos elementos de reflexión sobre los límites de la práctica actual. Mis apreciaciones están fundamentalmente basadas en lo observado en el Perú y se centran en el nivel de la formación magisterial. Son resultado de mi experiencia en el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP), coejecutado desde 1988 por el ISP Loreto y la

confederación indígena AIDSESEP, de mi participación en diversas mesas de trabajo y talleres con representantes de los ocho institutos superiores pedagógicos andinos y amazónicos que realizan formación magisterial en EBI en el país y de consultas bibliográficas. Si bien mis comentarios se circunscriben al campo de la formación magisterial, al enfocar el problema desde el nivel más alto del sistema el lector puede inferir lo que podría estar sucediendo en las escuelas primarias EBI del país.

He organizado mis comentarios alrededor de cuatro factores que considero pueden ayudar a explicar las causas de la brecha existente entre el plano teórico y la práctica y trataré de ofrecer algunas pinceladas respecto a cada uno de ellos. Sin embargo, como se podrá apreciar a lo largo de la lectura, esta división es puramente metodológica en la medida que todos los factores están entrecruzados en la realidad.

- **Interculturalidad y educación intercultural, conceptos adoptados pero no siempre manejados.**

A inicios de 1980 se empezó a cuestionar el énfasis exclusivamente lingüístico de la educación orientada a los pueblos indígenas, por entonces fundamentalmente dirigida a traducir contenidos académico escolares a las lenguas vernáculas, y se planteó la necesidad de incorporar la dimensión cultural y dar cabida a los saberes, técnicas y valores de los pueblos indígenas en la escuela. De esta manera se pretendía recuperar la dimensión social y cultural del aprendizaje y responder a las necesidades educativas de los niños. Esta opción obligaba a revisar las propuestas curriculares entonces vigentes, elaboradas desde una concepción urbana y citadina, ajena a la realidad, necesidades y demandas de los pueblos indígenas.

Los partidarios de este nuevo enfoque acuñaron los términos bicultural o intercultural, y los programas orientados a pueblos indígenas, hasta entonces llamados de educación bilingüe, añadieron uno de estos términos a sus antiguas denominaciones. En no pocos casos, la adopción de uno u otro concepto fue automática e indistinta, sin una reflexión previa sobre sus significados y sobre las implicancias que su adopción podría tener en la práctica. Eventualmente la reflexión teórica académica sobre ambos conceptos pondría en evidencia las limitaciones del concepto de educación bicultural y se optaría por el de educación intercultural, que pone énfasis en el reconocimiento, respeto y atención pedagógica de las diferencias y en la diversidad cultural en todos los niveles modalidades y aspectos del sistema educativo y en relación a cualquiera campo de conocimiento (Gigante 1995).

La EBI en el Perú estuvo circunscrita a la primaria hasta la década del ochenta y los docentes de los programas EBI eran atendidos a través de capacitaciones puntuales orientadas a promover el manejo de los materiales producidos por los proyectos y el conocimiento de metodologías innovadoras.

La Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (Iquitos) y cuatro institutos superiores pedagógicos iniciaron la formación magisterial en EBI en el Perú. Dos de los institutos se ubicaban en la Amazonía (Iquitos y Yarinacocha) y los otros en el sur andino (Urubamba y Puno). Estos programas constituían esfuerzos institucionales propios y desarrollaban propuestas que expresaban diferentes interpretaciones sobre la interculturalidad y distintas formas de entender la cultura y de asumir y enfrentar el reto de la diversidad.

A inicios de la década del noventa la Dirección Nacional de Educación Bilingüe (DIGEBIL) del Ministerio de Educación (MED) convocó a un conjunto de docentes de educación primaria involucrados en programas de EBI, a profesores de institutos pedagógicos de distintos puntos del país, a representantes de organizaciones indígenas y a especialistas en EBI a tres talleres de diseño curricular con el fin de elaborar el Modelo Curricular para la Formación y Profesionalización Docente en Educación Bilingüe Intercultural (MOFEBI). Este modelo se debía aplicar, de manera experimental, en 10 institutos de formación magisterial durante cinco años, según la Resolución Viceministerial No. 0075-93-ED.

Los docentes de los institutos responsables de realizar este trabajo de aplicación experimental no fueron capacitados en torno a los alcances de la EBI y al manejo del nuevo modelo curricular. Tampoco recibieron asesoría en este sentido durante los cinco años que duró la fase experimental, luego extendida por tres más. Esta misma situación se dio con los otros pedagógicos del área andina, que solicitaron autorización para brindar esta formación hacia fines de la década del noventa. Por estas razones, la formación magisterial EBI, en la mayoría de estos institutos, se limitó, durante varios años, a la inclusión en el plan de estudios de algún taller de lengua vernácula y de didáctica de segunda lengua.

Podríamos preguntarnos a qué se debió esta falta de atención oportuna y de seguimiento a los institutos pedagógicos seleccionados para experimentar el MOFEBI. Podemos asumir que además de restricciones de tipo financiero, hubo otras relacionadas con la falta de sensibilidad y comprensión sobre el significado de la EBI y de voluntad política para llevarla a la práctica, aun cuando hubiera sido acogida formalmente por el Estado. No es casual que, la DIGEBIL fuera desactivada a fines de 1992, en pleno proceso de diseño del MOFEBI, y convertida en Unidad de Educación Bilingüe, dependiente de la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria, en enero de 1996. Si bien esta situación fue modificada en abril del 2001, mediante la creación de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe (DINEBI), preocupa constatar que aún existe un conjunto de vacíos con relación a los niveles de asesoría, seguimiento y control de calidad en la formación magisterial EBI.

Si bien se está tratando de subsanar algunas de estas carencias a través de los programas PROFODEBI y FORTE PE, auspiciados por la GTZ y la Unión Europea, respectivamente, encontramos que subsisten problemas en la comprensión sobre lo que implica la interculturalidad pedagógica y socialmente. Esto ha sido expresado con honestidad y preocupación por diversos maestros de los institutos pedagógicos responsables de la formación magisterial en EBI, al ser confrontados con el análisis de sus propuestas curriculares en diferentes mesas de trabajo y en talleres de capacitación.

Pensamos que estos problemas podrían estar relacionadas con la falta de un enfoque holístico e integrador que permita entender la interculturalidad como elemento orientador que define tanto los procesos como la finalidad de las propuestas educativas a partir de una actitud de apertura y respeto a la diversidad en el plano del aprendizaje y de la convivencia social. Esto puede ayudar a explicar por qué los docentes de muchos de estos institutos afirman que no comprenden muy bien "lo de la interculturalidad", como si fuera tan sólo un aspecto de la propuesta, y que intenten justificar esta carencia indicando que, por el momento, están más abocados al tratamiento de las lenguas (aun cuando también existen limitaciones a este nivel, como lo demuestra Zúñiga 2001). Los testimonios de varios docentes se asemejan a uno recogido por Zúñiga en 1998, en su estudio acerca del uso del quechua y el castellano en tres institutos pedagógicos andinos responsables de la formación magisterial en EBI.

"Sobre la interculturalidad parece que no está quedando clara. Al menos, para mí es más fácil la enseñanza bilingüe utilizando los dos idiomas o yo no estoy entendiendo lo de la interculturalidad. Entonces, más bien, quisiéramos que de repente se nos alcance algunos trabajos sobre esto. Para mí, el caso es más difícil esto de la interculturalidad" (Zúñiga 2001: 191).

Al afirmar que sólo se limitan al tratamiento de las lenguas, estos educadores no son conscientes del riesgo que corren de mantener los procesos de traducción que caracterizaron a la mayoría de los programas de educación bilingüe y que fueron duramente criticados por los gestores de la educación bilingüe intercultural, hacia fines de la década del setenta. Por otro lado, consideramos que una opción exclusivamente centrada en el aspecto lingüístico deja de lado la discusión sobre el papel homogeneizante de la escuela y sobre la necesidad de hacer de ella un espacio de oposición democrática, en términos de Giroux, donde se reconozca el valor de diferentes formas de conocimiento y de relación social, se promueva el desarrollo de la crítica y se considere la diversidad socio-cultural como derecho y base fundamental para el ejercicio de la democracia..

La falta de un concepto holístico e integrador sobre la interculturalidad también se observa en la manera cómo ésta se aborda a través de las capacitaciones. Por lo general, se buscan espacios específicos para reflexionar sobre “la interculturalidad”, sin considerar que la reflexión intercultural debe abarcar todos los ámbitos de la práctica y ofrecernos diferentes aproximaciones sobre las maneras de comprender la realidad y actuar sobre ella y ayudarnos a desarrollar una práctica educativa abierta a la diversidad.

Esta visión fragmentaria se complementa con una práctica de trabajo con grupos de especialidad. De esta manera, sólo algunos miembros del equipo docente reciben una capacitación en estos aspectos y la ausencia de mecanismos que garanticen la socialización de las experiencias de los docentes seleccionados, limita el desarrollo de un enfoque holístico del equipo. La falta de acciones de seguimiento que permitan identificar el impacto que tienen las capacitaciones sobre la práctica docente, también ayuda a mantener la idea de “lo intercultural” como un tema aislado de reflexión que no necesariamente tiene un correlato en el quehacer cotidiano. A las limitaciones ya mencionadas se suma la notoria inestabilidad de los docentes, que impide a los programas aprovechar su experiencia acumulada. Además de ello, se sabe que en algunos institutos de formación trabajan profesores y autoridades contrarios a la EBI. Esta última constatación nuevamente nos remite a un problema de tipo estructural, que se esconde detrás del reconocimiento formal de esta modalidad y de la política de “educación intercultural para todos” adoptada por nuestro país, al igual que muchos de la región, desde inicios de la década del noventa. Es evidente que una historia de discriminación, exclusión y etnocentrismo no se puede cambiar por decreto de la noche a la mañana, sino que requiere de un trabajo sostenido de reflexión social y política orientado a promover la aceptación del Perú como un país multicultural y plurilingüe y a propiciar el desarrollo de nuevas formas y tipos de relación entre sus actores sociales. Si esto no se hace será muy difícil lograr que la interculturalidad se constituya efectivamente en el eje transversal del sistema educativo nacional, y que esta opción se concrete en los objetivos, currículos y materiales, así como en las relaciones sociales que se viven cotidianamente en la escuela.

- **La operativización del concepto de la educación intercultural y sus retos.**

Como bien señala Walsh, además de la falta de un entendimiento compartido sobre lo que implica la interculturalidad pedagógicamente, tampoco hay evidencia de una aplicación integral y concreta de la interculturalidad en los sistemas nacionales de educación de la región o en la EBI, a pesar de casi dos décadas de referencia al término (Walsh 2001:12). Esto nos lleva a complementar lo planteado en el acápite anterior con la identificación de algunas de las dificultades que actualmente afrontan los institutos de formación magisterial EBI para desarrollar una aplicación integral de la educación intercultural, tal como se la concibe actualmente.

Como hemos señalado, la EBI nació como una demanda a favor de la inclusión de saberes indígenas en la escuela. Esta exigencia puso sobre el tapete la necesidad de revisar y modificar los currículos escolares, lo cual era y sigue siendo una tarea bastante compleja y difícil, debido, entre otros factores, a la falta de personal especializado y de conocimiento sobre los pueblos indígenas beneficiarios de la EBI.

Este reto ha sido asumido de maneras muy distintas que han dependido fundamentalmente de la concepción que cada programa tiene sobre la cultura y el currículo. Stairs aporta en este análisis al distinguir a los programas que tienen una aproximación “basada en la cultura” (*culture base approach*) de aquellos que asumen una de “inclusión de la cultura” (*culture inclusión approach*) (citado en Aikman 1999). Los primeros se caracterizan por su concepción holística acerca de la cultura, por asumir que la escuela no es el único sitio de enseñanza y aprendizaje y por estar básicamente orientados a la solución de problemas. Los segundos conciben a la cultura indígena como un fenómeno estático y encerrado (*bounded*) que debe ser incluido en la cultura mayoritaria. De tal manera, los programas que asumen esta aproximación tienden a centrarse en

los aspectos materiales de la cultura y descuidan las formas indígenas de transmisión del conocimiento asumiendo que los principios de la pedagogía y el desarrollo del niño son universales.

Aikman relaciona estas dos concepciones sobre la cultura con las concepciones que se manejan sobre el currículo. De esta manera, los programas orientados desde la perspectiva de inclusión de la cultura tienden a incorporar algunos contenidos culturales en el currículo oficial, mientras que los otros conciben al currículo como un proceso de construcción cultural, que debe dar pie a la identificación de formas divergentes de entender la realidad.

Sin embargo, un trabajo limitado al plan de estudios, por más bueno que sea, no es suficiente para garantizar el desarrollo de una educación intercultural desde una concepción de interculturalidad entendida como “praxis de vida concreta en la que se cultiva precisamente la relación con el “otro” de una manera envolvente, es decir, no limitada a la posible comunicación racional a través de conceptos sino asentada más bien en el dejarse “afectar”, “tocar”, “impresionar” por el otro en el trato diario de nuestra vida cotidiana” (Fornet Betancour 2000: 65).

Esta visión fundamentalmente vivencial de la interculturalidad también es asumida por Gigante, quien señala que busca contribuir a una interacción respetuosa y fecunda entre individuos y culturas (Gigante 1995). Esta interacción se rige a partir del principio de respeto del “otro”, asumido como igual, pero a su vez distinto, en las múltiples dimensiones que conforman su identidad.

Desde estas perspectivas, que ponen énfasis en la dimensión vivencial, afectiva y social de la interculturalidad, es evidente que el trabajo de incorporación de saberes indígenas en el currículo, aunque fundamental en términos de aprendizaje social y culturalmente pertinente, de afirmación del sentido de pertenencia y de apertura a formas divergentes de entender la realidad, es sólo uno de los aspectos que deben ser atendidos en la formación EBI. Otra tarea fundamental y, por el momento, bastante descuidada, es el desarrollo de una práctica de relación social y comunicativa basada en los principios de la interculturalidad.

Nuestra experiencia cotidiana en un instituto pedagógico de la Amazonía y conversaciones con maestros de otros nos demuestran que, si bien las experiencias de relación intercultural se dan de manera cotidiana, tanto en los centros de formación como en las aulas de primaria, falta cultivar este saber práctico de manera reflexiva y con un plan, como señala Fornet Betancourt (2001). Este trabajo está por hacerse en la práctica vivencial cotidiana en el aula y fuera de ella. Además, es necesario abrir espacios para propiciar una reflexión meta con los estudiantes sobre la práctica intercultural cotidiana en sus comunidades tanto en el aula como fuera de ella, a fin de comprometerlos en la búsqueda de nuevas formas de interrelación coherentes con los principios en los que se basa la interculturalidad.

Los aportes de Walsh en torno a las premisas sobre el tratamiento de la interculturalidad en el contexto peruano pueden ser útiles para iniciar una reflexión sobre cómo desarrollar este trabajo. Ella sugiere tomar en cuenta la manera cómo se conceptualiza y maneja la diferencia basada en relaciones sociales actuales y sostenidas y en expresiones identitarias. Además, considera la necesidad de destacar los conflictos interculturales intra e intergrupales, así como los conflictos internos a los individuos, las causas y realizaciones de estos conflictos y posibles formas de confrontación y resolución (Walsh, 2001). A estas sugerencias añadimos la necesidad de tomar en cuenta las distintas maneras que tienen los grupos sociales de abordar el conflicto y de considerar que en muchos de los conflictos que aparecen como culturales se mezclan intereses económicos, religiosos y de manejo del poder. Esto no puede pasar inadvertido en el desarrollo de un trabajo intercultural, a riesgo de que éste se convierta en una gran cortina de humo, que intente ignorar las múltiples dimensiones de la dominación y el poder, a través de su énfasis exclusivo en el plano actitudinal.

La educación intercultural fue inicialmente concebida como una educación para indígenas, y las primeras demandas a favor de ella estuvieron orientadas a la incorporación de saberes de diferentes pueblos en el currículo. Esto de alguna manera ayuda a entender el hecho de que fuera comprendida en términos de “una polaridad de aprendizaje y enseñanza de lo propio y de lo

nacional o ajeno” (Walsh 2001: 13), aun cuando los contextos pluriculturales en los que muchas veces se ha desarrollado desafiaban esta visión simple y dicotómica de la educación intercultural y la práctica que se desarrollaba en coherencia con ella.

Esta visión y práctica de la educación intercultural ha sido cuestionada en el plano teórico, en la medida que se ha asumido que la educación intercultural es una necesidad de toda la sociedad y que está orientada a “promover una relación comunicativa y crítica entre seres y grupos distintos y extender esa relación en la tarea de construir sociedades realmente plurales y equitativas” (Walsh 2001:22).

Este enfoque sobre la educación intercultural exige superar la visión dicotómica entre lo indígena y lo occidental y afrontar el reto de asumir una perspectiva más amplia que permita que los estudiantes reconozcan la rica diversidad cultural y lingüística del país y profundicen su comprensión acerca de los conocimientos y prácticas de los “otros”. Sin embargo, este trabajo está aún en sus inicios y, en el mejor de los casos, ha estado orientado al plano racional cognitivo y a la detección de semejanzas y diferencias. Falta elaborar propuestas sobre cómo se puede profundizar este primer nivel de conocimiento para ayudar a romper estereotipos y prejuicios y cómo se puede abordar el manejo del conflicto. Sin embargo, las limitaciones no son sólo de carácter metodológico; a éstas se suman serias limitaciones en cuanto a la información que actualmente se tiene respecto “al otro” de los distintos pueblos, comunidades y regiones del país.

Como hemos señalado de manera muy sintética, las diferentes etapas por las cuales ha pasado la elaboración de los conceptos de educación intercultural e interculturalidad han traído consigo un conjunto de retos conceptuales y operativos. Sin embargo, no debemos olvidar que, a pesar de casi dos décadas de referencia a estos términos, la EBI sigue expuesta a los diferentes retos que encontró a sus inicios. Al igual que entonces, miles de niños indígenas siguen recibiendo una educación de corte urbano homogeneizante; la incorporación de saberes indígenas en los programas de EBI sigue siendo débil; aún no se le da suficiente importancia a la dimensión vivencial y comunicativa de la interculturalidad y no se tiene mucha claridad sobre cómo promover la conciencia y el respeto de la diversidad desde el plano cognitivo, afectivo y vivencial. Además, existe un conjunto de limitaciones respecto al manejo de las lenguas en la educación. De esta manera, al analizar la situación actual de la EBI y sus retos no podemos pensar en etapas concluidas o en problemas ya superados que pueden ser reemplazados por otros, sino más bien en la necesidad de trabajar desde un enfoque integral que permita incorporar todos estos aspectos en la práctica. De lo contrario corremos el riesgo de diluir los alcances de la EBI y de promover, incluso sin quererlo, los procesos asimilatorios contra los cuales surgió la educación intercultural.

- **Los recursos humanos.**

Todo lo anteriormente señalado permite identificar los retos inherentes al desarrollo de la educación intercultural y pone sobre el tapete la necesidad de que los equipos de formación incluyan a profesionales con las herramientas conceptuales y metodológicas necesarias para profundizar el conocimiento e interpretación de la realidad social y natural de los pueblos indígenas e incorporar sus saberes en el desarrollo de una práctica intercultural. De ninguna manera esta necesidad puede ser suplida por capacitaciones puntuales, por más buenas que sean.

Sin embargo, como se ha señalado, el desarrollo de una educación intercultural no sólo plantea demandas en el plano cognitivo sino también en el afectivo vivencial y, en esta medida, requiere de personas que se hayan encontrado personalmente tocadas por su encuentro con el “otro” en la práctica de convivencia intercultural, como ha señalado Fernet Betancour.

Esta apertura y conciencia del “otro” es absolutamente fundamental en el desarrollo de un proceso de educación intercultural. Los equipos de formadores en su conjunto deben necesariamente aprender a mirar al “otro” como distinto, pero a la vez igual, en términos de una relación horizontal,

y como portador de un conjunto de saberes y valores, formas de conocer e interpretar la realidad y de aprender, que deben ser recuperadas en el trabajo educativo.

Una apertura real hacia “el otro” nos debe llevar a desarrollar una actitud vigilante frente a nuestra tendencia a imponer esquemas de interpretación y organización de la realidad y a poner en duda la noción de verdades universales tan arraigadas en nuestra formación. Esta actitud debe permear a todo el equipo de formación y modelar todos los ámbitos de la práctica dentro y fuera del contexto del aula. Sin embargo, dadas las limitaciones de espacio quisiéramos tan sólo enfatizar las implicancias que esta concepción tiene con relación a los procesos de aprendizaje intercultural. Según Klesing Rempel:

“El aprendizaje intercultural implica, finalmente la deconstrucción del pensamiento unilateral de una didáctica que determine y planee la transmisión de conocimientos en una plan de “contenidos específicos de utilidad incuestionable”. Más bien los procesos de aprendizaje impulsan la apertura de un desarrollo hacia un pensamiento crítico y complejo que recupere al individuo como productor de conocimientos específicos y de habilidades sociales para una futura realidad, plural, incluyendo los conceptos, interpretaciones, patrones de interpretaciones de las experiencias cotidianas del contexto cultural”. (Klesing Rempel 2001: 150)

Según estos planteamientos, los maestros deben tener la apertura necesaria para tratar de entender cómo sus alumnos interpretan la realidad a partir de sus tradiciones culturales y sus experiencias personales, y desde allí ofrecerles la posibilidad de autoorganizar sus procesos de aprendizaje y construir nuevos conocimientos. En este proceso deben tener especial cuidado para evitar la imposición de marcos conceptuales y esquemas de interpretación de la realidad.

Sin embargo, además de las condiciones arriba señaladas el desarrollo de procesos de aprendizaje intercultural debe necesariamente considerar las formas que cada pueblo tiene de aprender y las pautas de interacción comunicativa que acompañan a estos procesos. Este trabajo, aún muy incipiente, exige que los programas EBI tomen distancia de los modelos metodológicos que están aplicando en la formación y se esfuercen por comprender e incorporar distintas estrategias de aprendizaje en su práctica docente. De igual manera deben hacerlo con relación a sus propuestas metodológicas para las diferentes áreas de la educación primaria. Dichas propuestas deben ser revisadas y enriquecidas en un proceso de elaboración conjunta entre docentes y alumnos que permita incorporar las formas de aprender de los diferentes pueblos. Este trabajo requiere ser acompañado de procesos de investigación en diferentes contextos culturales a fin de evitar las generalizaciones.

- **Los ritmos y las prioridades.**

Los programas de EBI en Latinoamérica han surgido en contextos muy diferenciados. De manera esquemática podemos afirmar que han respondido a las demandas sociales de la población o a iniciativas de instituciones preocupadas por favorecer procesos de aprendizaje que respondan a la realidad social, cultural y lingüística de los niños. En estos casos los programas han logrado promover la demanda social por la EBI solamente cuando se han dado las condiciones sociales y políticas necesarias para ello. Esto generalmente ha ocurrido cuando han confluído procesos de afirmación étnica. Sin embargo, cuando esto no ha sucedido y las condiciones de discriminación han sido fuertes, ha sido muy difícil lograr que la población acepte una propuesta EBI, y la tensión entre quienes están a favor y en contra de la inclusión de la lengua y la cultura indígena en la educación escolar ha generado constantes contradicciones. Esto ha limitado la posibilidad de generalizar las propuestas y de garantizar su sostenibilidad a mediano y largo plazo.

A lo largo de los últimos 20 años las organizaciones indígenas de la Amazonía peruana y de otros países de la región han participado de manera directa en la conducción de programas de EBI. En

este proceso han elaborado su propio discurso sobre la educación intercultural, el cual ha estado básicamente orientado hacia la autoafirmación.

Para poder entender la razón de esto es necesario recordar que la educación intercultural ha sido el primer y, hasta ahora, único espacio que han tenido los pueblos amerindios para afirmar el valor de sus saberes, tecnologías y formas de comprender e interpretar la realidad. Si bien la noción de interculturalidad aboga por prácticas que evidencien respeto y afirmación de la diversidad étnica, cultural y lingüística del país en otros campos distintos de la educación, como pueden ser la administración de justicia, la prestación de servicios de salud y otros, esto todavía no sucede en la mayoría de países de la región.

A fines de la década del ochenta, el movimiento indígena internacional logró la dación del Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, que cuestiona el enfoque integrador del anterior Convenio 107 y afirma la existencia de pueblos con identidad y organización propia y con derecho a decidir sus propias prioridades en lo que atañe a su proceso de desarrollo y a defender y manejar sus territorios ancestrales. Este convenio fue promulgado en 1989 y posteriormente ratificado por Perú, Ecuador, Bolivia, Brasil y Colombia, entre otros países del continente.

El Convenio 169 de la OIT ofrece nuevas perspectivas a la EBI. Por un lado, afirma el derecho de los pueblos indígenas de participar de manera directa en el desarrollo de servicios educativos y la necesidad de que éstos abarquen sus historias, conocimientos y técnicas, sistemas de valores y sus demás aspiraciones, sociales, económicas y culturales, así como el derecho a recibir educación en su propia lengua. Además de los derechos estrictamente relacionados con el ámbito educativo, reconoce otros que tienen implicancias sumamente importantes con relación a la situación actual de los pueblos indígenas y su futuro, como son aquellos referidos al territorio y la autodeterminación. Este último derecho pone sobre el tapete la posibilidad de construir proyectos sociales y políticos basados en la herencia cultural de los pueblos indígenas y enriquecidos con otros aportes culturales y, en esta medida, le ofrece nuevos horizontes y retos a la educación intercultural bilingüe. Si consideramos que el desarrollo de este derecho se fundamenta en la recuperación y actualización de la herencia cultural indígena, los procesos educativos orientados a pueblos indígenas deben necesariamente favorecer la apropiación de sus conocimientos y técnicas, valorar sus formas de organización social, económica y política y de interpretar la realidad y de actuar sobre ella, y promover la identificación, y defensa de sus territorios ancestrales, así como el conocimiento de su historia.

El Convenio 169 de la OIT, a su vez, le ofrece una nueva dimensión a la noción de diversidad en la medida que rebasa la dimensión étnica, lingüística y cultural al afirmar la existencia de pueblos con derechos colectivos y con la posibilidad de tomar decisiones acerca de su vida y su futuro. De esta manera, podríamos sostener que afirmar la diversidad como un elemento fundamental para la construcción de una sociedad democrática también implica aceptar la existencia de pueblos indígenas y de sus derechos colectivos.

Estos aspectos, aún no incorporados en el discurso académico sobre la interculturalidad, han influido el discurso de los dirigentes indígenas sobre la EBI y han definido algunas orientaciones y prácticas. En el caso particular del programa FORMABIAP, coejecutado por el ISP Loreto y la confederación indígena AIDSESEP, los derechos indígenas han sido considerados como elementos transversales de su propuesta curricular para la formación magisterial y la primaria.

En el momento actual muchas de las organizaciones indígenas que dirigen proyectos EBI están fundamentalmente abocadas a impulsar y promover procesos de autoafirmación, a partir de la incorporación de los saberes indígenas en sus propuestas educativas y tienden a dejar de lado el desarrollo de una práctica educativa orientada al conocimiento y respeto de la diversidad.

Fui testigo de una posición explícita en este sentido durante el desarrollo del Simposio Latinoamericano "Interculturalidad, Sociedad Multicultural y Educación Intercultural" organizado por el Centro de Alfabetización de Adultos de América (CEAAL) en México en Setiembre de 1999.

Durante uno de los debates en torno a los principios y objetivos de la educación intercultural los representantes de los pueblos Mapuche (Chile) y Shuar (Ecuador) explicaron la manera cómo entendían los conceptos de interculturalidad y educación intercultural, y ambos coincidieron al señalar que en ese momento le daban prioridad a los procesos de recuperación y valoración de los saberes de sus pueblos. Sostuvieron que la asunción de la educación intercultural como un proceso de reconocimiento y respeto a la diversidad cultural y lingüística era una preocupación de académicos. A raíz de sus intervenciones se originó un debate que rescató la necesidad de comprender este tipo de afirmaciones en una dimensión histórica. Se argumentó que ellas responden a la condición de opresión y marginación en que han vivido y siguen viviendo los pueblos indígenas de la región. Desde esta perspectiva se argüía que los discursos de autoafirmación excluyente pueden ser interpretados como una reacción pendular frente a dicha condición y deben, eventualmente, dar pie a procesos de apertura e intercambio hacia “los otros”. Sin embargo, también se señaló que estos procesos tienen sus propios ritmos que deben ser reconocidos y respetados.

La experiencia de reconocimiento y afirmación de la diversidad cultural, que se ha empezado a desarrollar de manera incipiente durante los últimos años en el programa FORMABIAP, está demostrando a los docentes y alumnos que la apertura a la diversidad no implica una pérdida en el proceso de afirmación de los pueblos indígenas, sino más bien una ganancia, en la medida que ayuda a entender cuán diverso es nuestro país y a cuestionar la idea, promovida por la escuela y los medios de educación, de que los indígenas son los únicos distintos y, por lo tanto extraños, en un país homogéneo. El alcance liberador de este descubrimiento es grande, como lo hemos podido comprobar en el diálogo con nuestros alumnos. Esta conciencia de la diversidad permite una nueva lectura de la realidad y ayuda a entender al Perú como un país diverso que ha sido empujado, de manera poco exitosa, hacia la homogenización. Sin embargo, este primer paso hacia el reconocimiento de la diversidad debe necesariamente ir acompañado de otros orientados al conocimiento y respeto del “otro” y al desarrollo de capacidades de comunicación, interrelación y cooperación que permitan construir una unidad en la diversidad, para aprender a vivir juntos, en la escuela y en la sociedad (Walsh 2001).

Bibliografía

Aikman, S. 1999. *Intercultural Education and Literacy*. Amsterdam, Philadelphia. John Benjamin Publishing Company.

Fornet Betancourt, R. 2001. “Filosofía e Interculturalidad en América Latina. Intento de introducción no filosófica”. En M. Heise (compiladora y editora). *Interculturalidad, creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Programa FORTE-PE. Ministerio de Educación. 63-74.

Gigante, E. 1995 “Una interpretación de la interculturalidad en la escuela”. *Básica Revista de la escuela y del maestro*. (Fundación SNTE México)11, No.8.

Kelsing Rempel, U. 2001 “De la interpretación a la construcción de la realidad intercultural. En M. Heise (compiladora y editora). *Interculturalidad, creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Programa FORTE-PE-.Ministerio de Educación.147-156.

Walsh . C. 2001 *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación del Perú-Programa FORTE-PE. Lima..

Zuñiga M. 2001. “El uso del quechua y del castellano en la formación docente en educación bilingüe intercultural”. En R. Lozano (editora) *Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural*. Ministerio de Educación del Perú. GTZ. Lima. 55-275.