

## INTERCULTURA Y EDUCACIÓN

Por: **Reinaldo Matias Fleuri**<sup>1</sup>

Doutor

Universidade Federal de Santa Catarina

Brasil

Desde el lanzamiento de los Parámetros Curriculares Nacionales, que eligieron la Pluralidad Cultural como uno de los temas transversales (Brasil, Ministerio de Educación, 1997), el reconocimiento de la multiculturalidad y la perspectiva intercultural ganaron gran relevancia social y educativa, con el desarrollo del Referencial Curricular Nacional para las Escuelas Indígenas, con las políticas de afirmación de las minorías étnicas, con las diversas propuestas de inclusión de personas portadoras de necesidades especiales en la escuela regular, con la ampliación y reconocimiento de los movimientos de género, con la valorización de las culturas infantiles y de los movimientos de personas de la tercera edad en los diferentes procesos educativos y sociales.

Además de estos temas que se vienen consolidando en el ámbito nacional, otras cuestiones que ocurren en el ámbito internacional desafían los estudios en el campo de la interculturalidad. La globalización de la economía, de la tecnología y de la comunicación intensifica interferencias y conflictos entre grupos sociales de diferentes culturas, particularmente en la coyuntura recientemente agravada por acciones políticas de carácter bélico por parte de las naciones hegemónicas, así como por las diversas formas de “terrorismo” desarrolladas por organizaciones fundamentalistas. Frente a estos problemas, diferentes iniciativas y movimientos vienen desarrollando propuestas de educación para la paz, para los derechos humanos, para la ecología, para los valores, etc.

Tales propuestas educativas presuponen la renovación de los paradigmas científicos y metodológicos. En esta dirección, el pensamiento complejo, las relaciones interdisciplinarias, el desarrollo de la telemática, abren nuevas perspectivas epistemológicas indispensables para la comprensión y promoción de la transversalidad de las relaciones interculturales (Yus Ramos, 1998: 10).

En todos estos movimientos sociales y educativos que proponen la convivencia democrática entre diferentes grupos y culturas, en el ámbito nacional e internacional, así como la búsqueda de construir referencias epistemológicas pertinentes, el trabajo intercultural pretende contribuir para superar tanto la actitud de miedo como la de indiferente tolerancia frente al “otro”, construyendo una disponibilidad para la lectura positiva de la pluralidad social y cultural. Se trata, en realidad, de un nuevo punto de vista basado en el respeto a la diferencia que se concretiza en el reconocimiento de la paridad de derechos.

Tal perspectiva configura una propuesta de “educación para la alteridad”, a los derechos del otro, a la igualdad de dignidad y oportunidades, una propuesta democrática amplia que, en el mundo

anglosajón, se define como *Multicultural Education* (EUA, Canadá, Gran Bretaña), y que, en otros países de Europa, asume diferentes denominaciones: pedagogía del acogimiento, educación para la diversidad, educación comunitaria, educación para la igualdad de oportunidades o, simplemente, educación intercultural. Por este motivo, Stephen Stoer y María Luiza Cortesão, de Portugal, han utilizado el término educación inter/multicultural para indicar el conjunto de propuestas educacionales que tienen como objetivo promover la relación y el respeto entre grupos socioculturales, mediante procesos democráticos y dialógicos.

No obstante, es preciso tener claro que los mismos términos han sido utilizados para indicar concepciones distintas. El término “multicultural” ha sido utilizado como categoría descriptiva, analítica, sociológica o histórica, para indicar una realidad de convivencia entre diferentes grupos culturales en un mismo contexto social (Moreira, 2001; Silva, 2001;2003). También se ha referido a diferentes perspectivas de respuestas a la realidad social multicultural. Puede, inclusive representar concepciones pedagógico-políticas divergentes: algunas defienden un modo de aproximar las diferencias étnico-culturales, aislándolas recíprocamente; otras propugnan la perspectiva de convivencia democrática entre todos los diferentes grupos.

A su vez, el adjetivo “intercultural” ha sido utilizado para indicar realidades y perspectivas incongruentes entre sí: hay quien lo reduce al significado de la relación entre grupos “folclóricos”; hay quien amplía el concepto de interculturalidad de modo a comprender el “diferente” que caracteriza la singularidad y la irrepitibilidad de cada sujeto humano; hay quien aún considera interculturalidad como sinónimo de “mestizaje”.

Así mismo, el adjetivo “transcultural” es utilizado en diferentes sentidos. Es entendido a veces como elemento transversal ya presente en diferentes culturas (universales culturales inscritos en la estructura humana), o como producto original de la hibridización de elementos culturalmente diferentes.

La dificultad de controlar el entrelazamiento de la terminología y de interpretar correctamente el conjunto de las diferentes propuestas, nos impide producir esquemas simplificadorios eficaces. Sin embargo, ese mismo hecho, vuelve el debate particularmente creativo y abierto a la profundización.

Mas allá de la polisemia terminológica y de la evidente diversidad de perspectivas que se expresan en las teorías y propuestas relativas al multiculturalismo, interculturalismo, transculturalismo, se constituye un campo de debate que se torna paradigmático por su complejidad: su riqueza consiste justamente en la multiplicidad de perspectivas que interactúan y que no pueden ser reducidas por un único código y un único esquema a ser propuesto como modelo transferible universalmente.

Así, el eje conceptual en torno al cual se sitúan las cuestiones y las reflexiones emergentes en este campo, y que caracteriza los más espinosos problemas de nuestro tiempo, es el de la posibilidad de *respetar las diferencias* y de *integrarlas en una unidad que no las anule*. Esto vale, de hecho, tanto para el discurso de las diferencias étnicas y culturales, de género y de generaciones, a ser

acogidas en la escuela y en la sociedad, como para la distinción entre los pueblos, a ser considerada en los equilibrios internacionales y planetarios. Vale también para la diversidad de las propuestas metodológicas, así como para la posibilidad de articulación en red de informaciones y de nuevos saberes en las formas de pensamiento complejo (cf. Terranova, 1997: 13).

### **Intercultura: notas históricas del debate**

La madurez de la sensibilidad con el tema de las diferencias culturales es una conquista reciente<sup>2</sup>. Sin embargo, el problema del encuentro y del conflicto entre culturas es antiguo. Ha sido enfrentado y resuelto generalmente a partir de perspectivas etnocéntricas, que pretenden imponer el propio punto de vista como el único válido. Particularmente en el mundo occidental la cultura europea ha sido considerada natural y racional, erigiéndose como modelo de la cultura universal. Desde este punto de vista, todas las otras culturas son consideradas inferiores, menos evolucionadas, justificándose así, el proceso de colonización cultural. El adoctrinamiento, en esta perspectiva, es interpretado como una forma de ayuda que los pueblos “desarrollados” ofrecen a los “subdesarrollados” para favorecer su crecimiento. De la misma forma, se considera necesario combatir todas las formas “erradas” de pensamiento mítico, religioso, popular, consideradas contrarias al pensamiento científico–racional: la superstición debería ser eliminada para ceder lugar a verdades racionales y objetivas. La propia educación, en particular la escuela, ha desempeñado el papel de agenciar la relación entre culturas con poder desigual (colonizadores/colonizados; mundo occidental/mundo oriental; saber formal escolar/saber informal cotidiano; cultura nacional oficial/culturas locales etc.), contribuyendo para el mantenimiento y difusión de los saberes más fuertes contra las formas culturales consideradas como limitadas, infantiles, erradas, supersticiosas.

En los procesos de colonización (en los Estados Unidos, en Canadá, en América Latina, así como en otros continentes) tal concepción etnocéntrica justificaba la esclavitud y el genocidio de los pueblos nativos. Los inmigrantes invasores trataron el continente americano como tierra de conquista y no reconocieron las culturas de los indígenas, que fueron obligados a aceptar la cultura de los conquistadores. Considerándose civilizadores y colocando en cuestión hasta la humanidad de los interlocutores, los primeros colonizadores emprendieron una acción de exterminio y de esclavitud, generalmente justificada por una teorización pseudo científica basada en una concepción evolucionista-biológica de la diferencia racial. En nombre de la visión iluminista de progreso, proclamaron la inferioridad de aquellos pueblos y destruyeron sus diferentes culturas, imponiendo la propia civilización con el poder de las armas (cf. Terranova, 1997: 14-15).

El nacimiento de los Estados Unidos de América, como confederación de estados democráticos, fue marcado por la lucha contra la esclavitud, por la afirmación de la libertad y la igualdad de derechos para todos. Se inició entonces, el proceso de construcción de una nación unitaria colocando en una misma identidad americana personas étnicamente diferentes. Se esperaba que en este contexto, la escuela consiguiera producir la necesaria homogeneización lingüística y cultural. Se creía que, en la convivencia espontánea entre personas de diferentes grupos étnicos, se daría un proceso de asimilación cultural recíproca, en que cada uno olvidaría sus propias raíces.

La expresión que se popularizó para indicar este fenómeno fue *melting pot*, que significa “caldo donde varias culturas se funden para formar una sola, perdiendo características propias a favor de una nueva unidad – en este caso, la americana, predominantemente anglo-sajona” (Lima, 1997:263). Sin embargo, las diferencias étnicas y culturales, aparentemente negadas, de hecho no desaparecían, sino que se transformaban en desigualdades sociales y en procesos de marginalización. Y, por reacción, los grupos étnicos subalternos buscaban encontrar nueva cohesión, polarizando las fuerzas en torno de la defensa de sus identidades originarias. No obstante, las relaciones de fuerza permanecieron desequilibradas, pues apenas pocos pertenecientes a las etnias subalternas consiguieron con mucha dificultad, penetrar en los estratos socioculturales dominantes<sup>3</sup>.

Un fenómeno semejante ocurrió más recientemente en Europa. Después de la Segunda Guerra Mundial, Europa acogió muchos inmigrantes del sur del mundo para trabajar en la reconstrucción de la sociedad destruida por el conflicto militar. Inicialmente, sobre todo en Inglaterra, predominaba la idea de que, si todos los hombres son iguales, no es preciso promover ninguna acción específica a favor de grupos extranjeros no privilegiados. Por el contrario, se creía que la acentuación de la diferencia étnica o cultural podría reforzar desigualdades, segregación, exclusión. Después de algunos conflictos por motivos raciales a finales de los años cincuenta, el gobierno inglés tomó medidas para reducir el ingreso y disminuir los derechos de los inmigrantes y, al mismo tiempo, intentó integrar los recién llegados a la cultura británica. El trabajo educativo pasó a ser marcado por el esfuerzo de promover la asimilación de los extranjeros (1960-1970). Predominó una pedagogía compensatoria que estimulaba a los inmigrantes a abandonar la cultura de origen, vista como deficiencia. Al mismo tiempo, se desarrollaron trabajos que intentaron promover la integración (1965-70) y asumir la necesidad de dar espacio a la diversidad para crear un clima de respeto mutuo y tolerancia. Se comenzaron a admitir elementos de las culturas de origen para garantizar mayor pluralismo. Se buscaba la integración, es decir, la asimilación en la cultura anfitriona, sin dejar de reconocer las diferencias. En el período siguiente (1970-80) fuertes presiones de la base - de hijos y nietos de inmigrantes que se volvieron verdaderos ciudadanos ingleses y comenzaron a organizarse - suscitaron muchos proyectos multiculturales (aunque la mayoría hayan sido superficiales y folclóricos) que se basaban en la filosofía de que la elevación de la autoestima de los niños proporcionaría el aumento de su rendimiento y la adaptación al contexto escolar. Estaba aún distante el reconocimiento de la diferencia cultural como riqueza, y se mantenían componentes de asimilación y de control social. Sin embargo, tal debate promovió el cambio de leyes, que culminaron en la publicación del *Swann Report*, de 1985. Este proponía la adopción de prácticas multiculturales para todos, y no sólo para cada grupo étnico específico.

En el período 1980-85 surgió la propuesta del *anti-racismo*. El objetivo de la educación antirracista es el de promover actividades educativas para profundizar la conciencia de cada uno, con el objeto de saber identificar y desmontar prácticas racistas, implícitas o explícitas, personales o institucionales. Critica el abordaje multicultural en la medida en que aunque podría evitar el problema del racismo, al concentrarse solamente en la comprensión y en la aceptación de la diferencia, corre el riesgo de profundizarlo más o menos intencionalmente, dejando intactos todos

los aspectos discriminatorios y las jerarquías que la sociedad impone en las relaciones entre culturas y grupos étnicos. No obstante, la oposición entre la *multicultural education* (liberales) y la *antiracist education* (defendida por los radicales) favoreció la victoria de los conservadores, con la aprobación de la *Education Reform Act* (en 1988).

El movimiento de educación antirracista fue acusado de construirse de manera exageradamente ideológica, como expresión de minorías étnicas orientadas principalmente en una perspectiva de *oposición* sectaria, contra el poder oficial y las desigualdades raciales, en lugar de dirigirse a todos los ciudadanos y ciudadanas en una perspectiva de construcción de apertura y acogimiento de los diferentes. La propia categorización *racial*, como todas las categorizaciones, no es neutra y representa la opción por evidenciar algunas características (físicas, somáticas, culturales, étnicas...) y de considerarlas como elementos que caracterizan un sujeto. Racializar y biologizar las diferencias, por lo tanto, produce una fosilización y oscurece todos los otros aspectos de la relación social que contribuyen para definir la identidad del sujeto. De esta manera, son colocados en jaque tanto el racismo como el antirracismo, que, denunciando los prejuicios asumidos por otros, corre el riesgo de, él mismo, consolidar estereotipos y representaciones identitarias étnicas, alimentando una forma de “metarracismo”, legitimando las categorías que sustentan justamente lo que se quiere combatir (*cf.* Terranova, 1997: 24).

El enfoque de la educación intercultural en Europa ha enfatizado la *relación* entre culturas diferentes como factor pedagógico importante. Al igual que el multiculturalismo y el anti-racismo, su elaboración mantiene estrecha relación con la presencia de inmigrantes que, en cantidad cada vez mayor, viene buscando insertarse en el mercado de trabajo y en la vida social de varios países, inclusive aquellos – como Italia – que, sin tener un pasado colonial, recientemente conoció la inmigración proveniente del tercer mundo. Por la propia naturaleza de su origen, la educación intercultural asumió la finalidad de promover la integración de las culturas, la superación de los viejos y nuevos racismos, el acogimiento de los extranjeros y, particularmente, de los hijos de los inmigrantes en la escuela. No obstante, se vienen acentuando en Europa también dramáticas situaciones de conflicto interétnico (valiendo como ejemplo extremo el que ocurrió en la ex – Yugoslavia), en marcado contraste con el proyecto de construcción de la Unión Europea. También surgen conflictos entre comunidades autóctonas de un mismo país, cuando explotan los localismos, las divisiones, la fetichización de la identidad cultural, que representan la convergencia de intereses de algunos grupos socioeconómicos (*cf.* Marín, 2002).

El debate europeo relativo a la interculturalidad envolvió campos de reflexión y de intervención que sobrepasaron progresivamente el carácter emergencial del problema de inserción de los inmigrantes y entró en el corazón de las temáticas ligadas a la formación de la identidad, a la valorización de las diferencias, a la configuración y a la función que asume hoy el sentido de colectividad, en sociedades complejas, donde los jóvenes se encuentran viviendo en ambientes culturales plurales e indefinidos que – aunque no dejan de ejercer efectos condicionantes – pierden su función de orientar y transmitir valores consolidados. En el plano de la actividad formativa y didáctica se destacan, por lo tanto, las formas y los contenidos de la cultura interiorizada por los individuos en la vida cotidiana, la variedad de los canales y de las experiencias

con que establecen contacto de acuerdo a su posición social, las síntesis de modelos – frecuentemente contradictorios – que van elaborando en el transcurso de la propia vida. En esta dirección, aparece como cuestión central en la práctica pedagógica la visión de mundo de los sujetos en formación, así como la relación entre tal visión y los modelos (de conocimiento, de evaluación, de comportamiento) transmitidos a través de situaciones educativas, particularmente en la escuela. Tal dislocamiento de perspectiva, que legitima la cultura de origen de cada individuo, trae consecuencias para la elaboración de los métodos y de las técnicas de acción pedagógica y de transmisión de la cultura oficial.

En América Latina, la diversidad cultural fue históricamente relegada y dejada de lado en las propuestas políticas y educativas que, tal como en Europa, se pautaron en el ideal homogeneizador del Estado-Nación. Como resultado de estas prácticas homogeneizadoras, varios estudios constatan, a partir de la década de 1960, el bajo rendimiento escolar entre niños con lengua materna distinta de la empleada en el sistema escolar oficial. No obstante, la implementación de propuestas educativas institucionales pautadas por un carácter compensatorio no resolvieron los altos índices de repitencia y la evasión escolar registrados, conduciendo a una reevaluación sobre el papel de las diferencias culturales en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

El término educación bicultural fue utilizado, inicialmente, para designar las acciones institucionales que llevaban en consideración la diferencia cultural de los alumnos. Los proyectos implementados en esta perspectiva buscaban distinguir las situaciones culturales envolviendo las culturas indígenas y occidentales-europeas. La transición para la noción de interculturalidad en los años 80 gana nuevas proporciones de carácter propositivo y político pedagógico, convirtiéndose en una categoría central en las propuestas de educación bilingüe. La noción de interculturalidad, además de expresar la cohesión étnica de un grupo social, proporcionando condiciones para el fortalecimiento de la identidad cultural, va también a estimular la adquisición de conocimiento cultural de otros pueblos. Esto significa que no hubo solamente una transición de términos conceptuales, sino un cambio en el tratamiento de la pluriculturalidad en el espacio de la escuela. De las preocupaciones marcadamente lingüísticas, características de la educación bicultural y bilingüe, la interculturalidad pasa a considerar el contexto sociocultural de los alumnos (Silva, 2003: 41-42).

En esta dirección se encuentran una serie de términos para identificar las iniciativas de los educadores: Etnoeducación (Colombia), Educación Bilingüe (Bolivia), Educación Bilingüe Bicultural y Educación Intercultural Bilingüe (Guatemala, Brasil).

Las propuestas de trabajo intercultural surgieron principalmente a partir del surgimiento de las identidades indígenas que buscan defender sus derechos, como es el caso del Movimiento Zapatista de Chiapas, en México, donde el modelo político del Estado-Nación es cuestionado en su capacidad de representar la sociedad multicultural mexicana. Las protestas indígenas en el Ecuador, en Bolivia, en Chile, en Colombia y en Brasil reclaman la posesión de los territorios ocupados por ellos ancestralmente, así como el derecho de revalorización de sus lenguas y culturas a través de programas educativos adecuados.

Las respuestas políticas a estas reivindicaciones vienen siendo elaboradas por los diferentes gobiernos. En Chile, por ejemplo, la Educación Intercultural Bilingüe viene siendo propiciada por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), promulgada en marzo de 1990, así como por la Ley Indígena, promulgada en marzo de 1990. Esta ley reconoce, por primera vez, la multiétnicidad de Chile, y expresa su reconocimiento de las etnias Mapuches, Aymaras, Rapa Nui, Atacameños, Colla, Kawashar y Yagana. En Venezuela, donde la Constitución de 1961 declaraba los indígenas en fase de extinción, hoy son reconocidos por el gobierno, tienen representación en el Parlamento y son protegidos por ley (*cf.* Marín, 2002).

En el Brasil, la Constitución Federal de 1988 fue un marco en la redefinición de las relaciones entre el Estado brasileño y las sociedades indígenas. Esta llevó a asegurar el derecho de las comunidades indígenas a una educación escolar diferenciada, específica, intercultural y bilingüe. Los indios dejaron de ser considerados categoría social en vías de extinción y pasaron a ser respetados como grupos étnicos diferenciados, con derecho a mantener su organización social, costumbres, lenguas, creencias y tradiciones. Además de eso, la Constitución Federal les aseguró el uso de sus lenguas maternas y procesos propios de aprendizaje, con la obligación del Estado de proteger sus manifestaciones culturales. De esta forma, queda garantizado a las comunidades indígenas el acceso a una escuela con características específicas, que busca la valorización del conocimiento tradicional vigente en su medio, al mismo tiempo que ofrece instrumentos necesarios para enfrentar el contacto con otras sociedades.

Al lado de los movimientos indígenas, se vienen desarrollando los movimientos étnicos, principalmente los afrobrasileños. La identidad afrobrasileña se viene afirmando principalmente con base en movimientos culturales negros de masa que incluyen desde las Casas de Minas de Maranhão, los candomblés de Bahía, las escuelas de samba de capitales como Río de Janeiro, São Paulo y Florianópolis, las congadas, mozambiques y otros agrupamientos negros que, por medio de los pagodes, bloques bahianos o carnaval de calle, explicitan críticas a la situación social brasileña. Este variado movimiento viene conquistando reconocimiento político y social principalmente a través de las políticas de acción afirmativa influenciando inclusive el campo de la educación y de la investigación<sup>4</sup>.

Este movimiento de reconocimiento de los derechos sociales y culturales de las comunidades indígenas y de la población afro-brasileña se articula con los amplios y variados movimientos de lucha por los derechos humanos que se vienen desarrollando en el Brasil, relacionados con la problemática enfrentada por los diferentes grupos sociales que se identifican por las relaciones étnicas, regionales, de género, de generaciones, de condiciones físicas y psicológicas. A través de la lucha por sus derechos y del reconocimiento legal y social que viene ganando<sup>5</sup>, estos grupos sociales van construyendo sus respectivas identidades sociales y culturales.

En este sentido, los procesos de educación popular desarrollados principalmente a partir de los movimientos sociales han contribuido significativamente para el reconocimiento y valorización de las culturas de los diferentes grupos sociales subalternos y excluidos. De manera particular en el Brasil, a partir de los años de 1950, los movimientos de “cultura popular” – y que posteriormente

fueron denominados de “educación popular” – contribuyeron significativamente para promover procesos educativos a partir de los componentes culturales de los diversos grupos populares. En el inicio de la década de 1960, en el seno de grandes movilizaciones urbanas y campesinas, surgieron numerosos trabajos educativos que valorizaban la cultura popular. Iniciativas como los Centros Populares de Cultura (CPCs), el Movimiento de Educación de Base (MEB), el Movimiento de Cultura Popular (MCP), la campaña “Com el pié en el suelo tambien se aprende a leer”, liderados por intelectuales, estudiantes, movimientos eclesiásticos, movilizaron la sociedad civil en aquel contexto. La propia propuesta elaborada por Paulo Freire, a comienzos de los años 60, pretendía promover la educación de adultos con base en su cultura. Con el golpe militar de 1964, los movimientos sociales y culturales fueron sometidos a rígidos procesos de control y censura, favoreciendo la homogeneización y alienación cultural. El silencio, el aislamiento, la desesperanza, elementos fundamentales de la cultura del miedo, comenzaron, sin embargo, a ser quebrados a finales de los años 1970. Surgieron los movimientos de base, asentados sobre todo en las asociaciones de moradores, en las Comunidades Eclesiásticas de Base (CEBs) y en los nuevos movimientos sindicales. Irrumpieron nuevamente en el escenario nacional los movimientos populares, caracterizados por la inmensa variedad de intereses. Se articularon luchas sociales en el plano eminentemente económico-político, como los movimientos operarios y sindicales, los movimientos ligados a los barrios, al consumo, a la cuestión agraria. Al mismo tiempo, se configuraron nuevos movimientos sociales. Son movimientos que, transversalmente a las luchas en el plano económico y económico, se articulan en torno del reconocimiento de sus identidades de carácter étnico (tal como los movimientos de los indígenas, de los negros), de género (los movimientos de mujeres, de homosexuales), de generación (así como los niños y niñas de la calle, los movimientos de la tercera edad), de diferencias físicas y mentales (con los movimientos de reconocimiento e inclusión social de las personas portadoras de necesidades especiales, de los movimientos específicos de los sordos, de los ciegos, etc.) (Fleuri, 2001).

Este campo de debate entre las variadas concepciones y propuestas que enfrentan la cuestión de la relación entre procesos identitarios socioculturales diferentes constituye lo que aquí llamamos *intercultural*.

Los estudios más recientes que se están desarrollando, están abriendo una nueva perspectiva epistemológica que apunta para la comprensión del hibridismo y de la ambivalencia, que constituyen las identidades y las relaciones interculturales. Así, nuestra atención se orienta más directamente hacia la búsqueda de entendimiento de los “entre lugares” (Bhabha, 1998), o sea, de los contextos intersticiales que constituyen los campos identitarios, subjetivos o colectivos, en las relaciones y en los procesos interculturales. En esta perspectiva, la *intercultural* se viene configurando como un objeto de estudio interdisciplinario y transversal, en el sentido de tematizar y teorizar la complejidad (más allá de la pluralidad o de la diversidad) y la ambivalencia o el hibridismo (más allá de la reciprocidad o de la evolución) de los procesos de *elaboración de significados en las relaciones* intergrupales e intersubjetivas, constitutivos de campos identitarios en términos de etnias, de generaciones, de género y de acción social. El objeto de nuestro estudio, así, se constituye *transversalmente* a las temáticas *decultura*, de *etnia*, de *generaciones*,

de *género* y de *movimiento social*. Además del cuidado por comprender con rigor la especificidad de estas temáticas y la diversidad de los enfoques teórico-metodológicos de la producción científica en estas áreas, nuestro esfuerzo consiste en la búsqueda de desarrollar investigaciones, en una perspectiva interdisciplinar y compleja, sobre la dimensión híbrida y “deslizante” de lo “Inter-” (-cultural, -étnico, -generacional, -sexual, -grupal, etc.) constitutiva de las posibilidades de transformación y de creación cultural.

El alejamiento de las singularidades de “clase” o “género” como categorías conceptuales y organizacionales básicas resultó en una conciencia de las posiciones de sujeto – raza, género, generación, local institucional, localidad geopolítica, orientación sexual – que habitan cualquier pretensión de identidad en el mundo moderno. Lo que es teóricamente innovador y políticamente crucial es la necesidad de ir más allá de las narrativas de las subjetividades originarias e iniciales y de focalizar aquellos momentos o procesos que son producidos en la articulación de diferencias culturales. Esos “entre lugares” ofrecen el terreno para la elaboración de estrategias de subjetivación – singular o colectiva – que dan inicio a nuevos signos de identidad y puestos innovadores de colaboración y contestación, en el acto de definir la propia idea de sociedad (Bhabha, 1998: 19-20).

En esta perspectiva, Homi Bhabha distingue paradigmáticamente el concepto de *diversidad* del concepto de *diferencia*. La *diversidad cultural*, para Bhabha (1998, p. 63 y ss.), se refiere a la cultura como un objeto de conocimiento empírico, reconociendo contenidos y costumbres culturales pre-establecidos. La diversidad representa una retórica radical de la separación de culturas totalizadas, que se fundamentan en la utopía de una memoria mítica de una identidad colectiva única. En contraposición a esta perspectiva esencialista, la *diferencia* cultural se constituye, para Bhabha, como el proceso de enunciación de la cultura. Se trata de un proceso de significación a través del cual afirmaciones de la cultura y sobre la cultura diferencian, discriminan y autorizan la producción de campos de fuerza, referencia, aplicabilidad y capacidad.

### **Intercultura e identidad**

El Brasil se constituye históricamente como una sociedad multiétnica a partir de una inmensa diversidad de culturas. Reconocer nuestra diversidad étnica implica tener claridad de que los factores constitutivos de nuestras identidades sociales no se caracterizan por una estabilidad y rigidez naturales. Las identidades culturales – aquellos aspectos de nuestras identidades que surgen de nuestra pertenencia a culturas étnicas, raciales, lingüísticas, religiosas, nacionales – sufren continuos desplazamientos o discontinuidades. Según Hall (1999, p.16), las sociedades modernas no tienen ningún núcleo identitario supuestamente fijo, coherente y estable.

Las sociedades modernas, argumenta Laclau, no tienen ningún centro, ningún principio articulador u organizador único y no se desarrollan de acuerdo con el desdoblamiento de una única causa o “ley”, en la medida que son caracterizadas por la diferencia, o sea, ellas están atravesadas por diferentes divisiones y antagonismos sociales que producen una variedad de diferentes “posiciones de sujetos” – esto es, identidades (Hall, 1999:17).

En este sentido, ¿qué significa ser brasileño, o ser *surista, gremista o corintiano, nordestino, blanco, negro, indio, hombre, mujer, niño, anciano, militante, campesino, sin-tierra, estudiante, operario, clase media...*? Cada una de esas identidades asume significados específicos de acuerdo a los sujetos, las relaciones sociales y los contextos históricos en que se colocan? Más que esto, cada una de estas identidades, ¿no sería híbrida, deslizante, posibilitando la coexistencia de identidades contradictorias?

Según Stuart Hall (1999:12-13), “*el sujeto habiendo previamente vivido como teniendo una identidad unificada y estable, esta tornándose fragmentado; compuesto no de una única, sino de varias identidades, algunas veces contradictorias o no resueltas*”. Así, la identidad, definida históricamente, es formada y transformada continuamente en relación a las formas por las cuales somos representados o interpelados en los sistemas culturales que nos rodean. En la medida que los sistemas de significación y representación cultural se multiplican, somos confrontados por una multiplicidad desconcertante y cambiante de identidades posibles, con cada una de las cuales podríamos identificarnos – al menos temporalmente.

Frente a una situación que coloque en evidencia el juego de varias identidades posibles, ¿cuáles serían sus consecuencias políticas? Hall (1999: 18-20) presenta, para analizar la complejidad de la identidad, el caso de un juez negro que fue acusado de asedio sexual a una mujer negra, su funcionaria. Varias posibilidades de identidades en juego fluyeron de ese acontecimiento. Algunos negros apoyaron al asediador, basados en la cuestión de la raza; otros se le opusieron, tomando como base la cuestión sexual. Algunos aún estaban divididos, dependiendo del factor identitario que prevaleciese: su sexismo o su liberalismo. Las mujeres negras estaban divididas, dependiendo de la identidad que prevalecía: su identidad como negra o su identidad como mujer. Los hombres blancos estaban divididos, dependiendo de la forma como se identificaban con respecto al racismo o al sexismo. Las mujeres blancas estaban divididas, conforme su posición o manifestación de apoyo al feminismo. Además de eso, las fragmentaciones identitarias estaban también atravesadas por la relación entre un miembro de la élite judicial y una funcionaria subalterna, trayendo para dentro del juego la cuestión de la clase social.

En este juego de identidades frente a una misma situación, Hall (1999: 20-21) destaca los siguientes elementos: las identidades son contradictorias, cruzándose o dislocándose mutuamente; las contradicciones actúan tanto afuera, en la sociedad, atravesando grupos políticos establecidos, como en lo íntimo de cada individuo; que ninguna identidad singular (de clase, de género, de raza, etc.) puede englobar todas las diferentes identidades; que existen hoy identificaciones rivales y dislocantes, emergentes de nuevas identidades oriundas de nuevos movimientos sociales (el feminismo, las luchas negras, los movimientos de liberación nacional, los movimientos pacifistas y ecológicos, etc.); que la identidad cambia de acuerdo con la forma como el sujeto es interpelado o representado, en un proceso descrito como un cambio de una política de *identidad* (de clase) para una política de la *diferencia*.

Tales consideraciones perturban y dislocan el eje de las tendencias estables y unificantes que muchas veces atraviesan nuestras discusiones o nuestros estudios. Cuando las diferencias

culturales son consideradas en una perspectiva estereotipada, se focalizan apenas las manifestaciones externas y particulares de los fenómenos culturales. Se deja de valorizar debidamente los sujetos sociales que producen tales manifestaciones culturales, o no se consigue comprender la densidad, la dinamicidad y la complejidad de los significados que ellos tejen.

La mayoría de las veces, las relaciones entre culturas diferentes son consideradas a partir de una lógica binaria (indio vs. blanco, centro vs. periferia, dominador vs. dominado, sur vs. norte, hombre vs. mujer, normal vs. anormal...) que no permite comprender la complejidad de los agentes y de las relaciones subentendidas en cada polo, ni la reciprocidad de las interrelaciones, ni la pluralidad y la variabilidad de los significados producidos en estas relaciones. Aun concepciones críticas de las relaciones interculturales pueden ser asimiladas a entendimientos reductivos e inmovilizantes. Así, el concepto de *dominación cultural*, dentro de una lógica binaria e bipolar, puede llevar a suponer que los significados producidos por un sujeto social son determinados unidireccionalmente por la referencia cultural de otro sujeto. Este entendimiento puede reforzar el proceso de sujeción en la medida en que, al enfatizar la acción de *un sujeto sobre el otro*, oscurece el hibridismo de las identidades, la ambivalencia y la reciprocidad de las relaciones sociales, así como la capacidad de autoría de los diferentes sujetos sociales (Souza & Fleuri, 2003).

Tal cuestión es abordada por Juárez Tarcisio Dayrell (2002) en el trabajo titulado *El joven como sujeto social*, presentado en la 25ª. Reunión Anual de la Asociación Nacional de Pedagogía, en 2002<sup>6</sup>. El autor discute “¿qué es ser joven?” y focaliza, mediante investigación etnográfica, la vida de jóvenes que participan de grupos de *rap* y *funk*, buscando comprenderlos en su totalidad como sujetos sociales, que, como tales, construyen un determinado modo de ser joven. La comprensión de la subjetividad construida por estos jóvenes problematiza las imágenes de juventud predominantes en la actualidad.

Las trayectorias de vida de João y Flavinho, dos sujetos principales de la investigación, así como las historias de otros jóvenes investigados, cuestionan las imágenes de juventud hoy predominantes en nuestra cultura. La primera presuposición es la de que la *juventudes* vivida como *fase transitoria*, de preparación para el futuro. Para esos jóvenes, el tiempo de la juventud se localiza aquí y ahora, inmersos en un presente vivido en lo que este puede ofrecer de diversión, de placer, de encuentros y de intercambios afectivos, pero también de angustias e incertidumbres frente a la lucha por la supervivencia que se resuelve cada día. Otra imagen que esos jóvenes colocan en cuestión es la de juventud vista como un momento de *distanciamiento de la familia*. Los conflictos familiares vivenciados por ellos no colocaron en cuestión la familia como el espacio central de relaciones de experiencias estructurantes. Las relaciones familiares constituyen un filtro por medio del cual comprenden y se insertan en el mundo social. La tercera imagen cuestionada es la de juventud como un *momento de crisis*. No se constata una crisis en el comienzo de la juventud, ni señales de conflictos atribuidos típicamente a los adolescentes. La crisis aparece en el paso a la vida adulta. Ser adulto es ser obligado a trabajar para sustentar la familia y ganar poco, en la lógica del trabajo subalterno. Es disminuir los espacios y tiempos de encuentro, de alegría y de las emociones que se vivencian en la juventud. Por último, la trayectoria de esos jóvenes cuestiona la *visión romántica* de la juventud. Para los *rappers* y *funkeros*, la juventud es un momento de

dificultades concretas de supervivencia, de tensiones con las instituciones, como el trabajo y la escuela. La realidad del trabajo asalariado aparece en su precariedad y la escuela no consigue entender los intereses ni responder a las necesidades de estos jóvenes.

João, un *rapper*, negro, de 22 años, excluido de la escuela en la 5ª serie de enseñanza fundamental, recuerda la escuela como un espacio que no lo acogía. Siente la falta del diploma para competir en el mercado de trabajo. Pero recuerda con tristeza las tres reprobaciones y la imagen de mal alumno que tenía, envuelto en peleas y discusiones con las profesoras. Flavinho, *funkero*, blanco, de 19 años, cursa el primer año de enseñanza media en una escuela estatal. La escuela no consigue envolverlo y no se muestra sensible a la realidad vivenciada por los alumnos fuera de sus muros. Flavinho dice que “la escuela tiene mucho *funkero*, pero los profesores ni saben que a todos los alumnos les gusta el *funk*...yo mismo, ningún profesor sabe que escribo letras, ni la de portugués...” (Dayrell, 2002).

La dificultad que la escuela manifiesta de acogimiento y entendimiento de las diferentes vivencias culturales de los estudiantes es analizada, bajo el punto de vista étnico y cultural, por Gilberto Ferreira da Silva (2002) en su trabajo *Interculturalidad y educación de jóvenes: procesos identitarios en el espacio urbano popular*. Investigando la red pública de enseñanza de Porto Alegre, Gilberto Silva verifica que la escuela es vista por los estudiantes como un territorio de vivencia de situaciones discriminatorias en mayor grado que el espacio de la calle, del trabajo y de la propia comunidad. La escuela se constituye en territorio de enfrentamientos invisibles, donde las diferencias son marcadas por aspectos visibles como la deficiencia física o el vestuario (indicador de pertenencia a una clase social), las prácticas religiosas, el sexo y el color de la piel. Alumnos y profesores vivencian tales conflictos y procuran soluciones, la mayoría de las veces sin la búsqueda por una comprensión más amplia. En ese sentido, el autor propone la perspectiva de la educación intercultural como estrategia para potencializar la propia acción desencadenada por el conflicto, mediante el diálogo y el encuentro, de manera que se constituyan espacios alternativos productores de otras formas de identidades, marcadas por la fluidez, por la interacción y por la acogida de lo diferente.

### **Resignificación de los símbolos étnicos en la construcción de la identidad**

La discusión sobre los procesos alternativos de constitución identitaria es asumida de modo original en el trabajo de Nilma Lino Gomes, titulado *Trayectorias escolares, cuerpo negro y cabello crespo: reproducción de estereotipos y/o resignificación cultural?* (2002) – uno entre los numerosos trabajos presentados en la 25ª reunión de ANPED, en 2002, con foco en la temática del *Negro y la educación*. El estudio muestra a la escuela como un espacio tanto de reproducción como de resignificación de símbolos culturales históricamente marcados. Discute el significado social del cabello y del cuerpo, buscando comprender los sentidos atribuidos a ellos por la escuela y por los sujetos negros entrevistados.

Nilma Gomes constata que los patrones de estética corporal desarrollados históricamente por los negros en el Brasil han sido objeto de estereotipos y representaciones negativas, reforzados en gran parte por la escuela. Argumenta que la dimensión simbólica construida históricamente sobre

los aspectos visibles del cuerpo negro, como el cabello y la piel, sirvió para justificar la colonización y encubre intencionalidades económicas y políticas, constituyendo un patrón de belleza y de fealdad que hasta hoy estigmatiza los negros.

Por ejemplo, algunas familias negras, al arreglar el cabello de los niños, sobre todo de las mujeres, lo hacen con el objeto de romper con los estereotipos del “negro despeinado y sucio”. La variedad de tipos de trenzas y el uso de adornos de colores explícita la existencia de un estilo negro de peinarse y adornarse constitutivo de la identidad negra. Para Nilma Gomes, aunque existan aspectos comunes que remiten a la construcción de identidad negra en el Brasil, es preciso considerar los modos como los sujetos la construyen no solamente a nivel colectivo, sino también individual. La relación del negro con el cabello los aproxima a esa esfera más íntima: cortar el cabello, alisar el cabello, raspar el cabello, cambiar el cabello, puede significar no solo un cambio de estado dentro del grupo, sino también la manera como las personas se ven y son vistas por el otro, un estilo político, de moda y de vida. En suma, el cabello es un vehículo capaz de transmitir diferentes mensajes, por eso posibilita las más diferentes lecturas e interpretaciones (...) En la escuela, no solo aprendemos a reproducir las representaciones negativas sobre el cabello crespo y el cuerpo negro. Podemos también aprender a superarlas. (Gomes, 2002:50).

De esta manera, la investigación de Nilma Gomes indica que el significado y los símbolos de la cultura no tienen rigidez primordial y que los mismos signos pueden ser apropiados, traducidos, rehistorizados y leídos de otro modo. El cuidado con el cuerpo puede constituir la estrategia de trabajar la *diferencia dentro de la diferencia*, como propone Joan Scott (1999). Por el cuidado con el propio cuerpo, la persona expresa intencionalidades y modalidades estéticas que, interrogando a los otros, van constituyendo diferencias simbólicas de su identidad personal y cultural. Identidad que se constituye dinámicamente, de modo fluido, polisémico y relacional.

En ese sentido, constata Nilma Gomes, cada persona negra reacciona de una manera particular delante del prejuicio, de acuerdo con su proceso personal de subjetivación y de socialización, pudiendo alimentar relaciones que acentúan, o por el contrario, diluyen los prejuicios.

### **Ambivalencia de las relaciones interétnicas**

El estudio de Valeria Wegel (2002) sobre los sentidos de la escuela para el pueblo Baniwa revela un complejo proceso de *negociaciones*, entre diferentes sujetos y entre diferentes proyectos educacionales. En tal proceso, en el campo tenso que se configura entre la sujeción y la supervivencia, este pueblo teje nuevos significados, a partir de los cuales reelabora su identidad y su organización social. En la misma dirección, el trabajo de Maria Paes, (2002), demuestra que los Paresi, viviendo los dilemas de la escuela indígena, asumen el aprendizaje de la lengua portuguesa como apropiación de una herramienta y un instrumento de poder que les posibilita marcar su lugar en la sociedad que los circunda, al mismo tiempo en que este proceso implica la resignificación de sus hábitos tradicionales.

Tal como Valeria Wegel, el estudio de Maria Paes reitera la concepción de que la escuela, además de inculcar en estas comunidades indígenas conceptos y valores de la sociedad occidentalizada,

posibilita la configuración de nuevos sujetos y de nuevas identidades, así como de nuevos procesos de organización grupal y de relación intercultural. De esta forma, el dominio de los códigos occidentales de comunicación fue volviéndose necesario para la supervivencia de los Paresi. Al mismo tiempo en que fueron siendo capturados por el discurso de la “escuela necesaria”, en la creencia de que la escuela era el único instrumento para adentrarse en este nuevo mundo, los Paresi, vienen estructurando y resignificando sus prácticas, con instrumentos propios y adquiridos, y negociando cotidianamente su posición en las relaciones sociales.

Estos, entre otros estudios sobre la educación en poblaciones indígenas, apuntan a la comprensión de la escuela como espacio híbrido de negociaciones y de traducciones. Aunque es un poderoso instrumento de sujeción cultural, la escuela indígena se constituye como espacio de ambivalencia, de hibridismo, donde ocurre un *vaivén* de procesos simbólicos de *negociación o traducción* dentro de una temporalidad que torna posible concebir la *articulación de elementos antagónicos o contradictorios*, procesos que abren lugares y objetivos de lucha y destruyen las *polaridades de negación* entre los saberes y las prácticas sociales (Bhabha, 1998).

### **Más allá de los patrones de normalidad**

La construcción de la identidad está determinada por las relaciones generacionales, étnicas y, de modo determinante, por las relaciones de género. Joan Scott (1990:15) explica que “*género es un elemento constitutivo de relaciones sociales fundadas sobre las diferencias percibidas entre los sexos. El género es un primer modo de dar significado a las relaciones de poder*”. Proponer una educación intercultural sin considerar el género<sup>8</sup> como una categoría primordial para explicar las relaciones sociales que mantenemos y establecemos, es olvidar que la primera distinción social es hecha a través del sexo de los individuos. El sexo es construido socialmente a través de las relaciones motivadas por contextos manifiestos y expuestos a la diferencia sexual. Sin embargo, el género, no es necesariamente lo que percibimos como masculino o femenino, sino lo que construimos, sentimos y conquistamos durante las relaciones sociales. Es en la problematización del sexo que comienzan los problemas relativos a esta temática, pues el género se construye en la relación con la diferencia; y esta no necesariamente deberá ser biológica. Por eso, comprendemos el concepto *género* como plural, dinámico y constitutivo de las relaciones sociales significadas por juegos de poder. Según Margaret Mead, en *Macho y Hembra* ([1950] 1969), la cultura sexual traza un estereotipo que separa, desde niños, individuos que deben actuar masculina o femeninamente conforme la cultura en que están insertos.

Esta “naturalización”, o mejor, “normalización” de las relaciones de género es problematizada por Nilton Poletto Pimentel (2002), en su trabajo titulado *Jóvenes gueis, aids y educación: de la fabricación política de vulnerabilidad en la escuela*. En el siglo XIX, afirma el autor, se desarrolló un esfuerzo por definir, a partir de criterios biológicos, las características básicas de masculinidad y de feminidad normales, así como por clasificar diferentes prácticas sexuales, produciendo una jerarquía que permite distinguir lo anormal de lo normal. De esta clasificación surgió la división rígida entre homo y heterosexual. Tal clasificación y dicotomía precisan ser problematizadas, pues tal como argumentó Britzman (1996, p.74, *apud* Pimentel, 2002), ninguna identidad sexual existe

sin negociación o construcción, pues toda identidad sexual es un constructo inestable, mutable y volátil, una relación social contradictoria y no finalizada. El trabajo educativo con las cuestiones de género precisa alimentarse en los hechos mismos vivenciados por todos los integrantes de la escuela, problematizando, sin individualizar, las(...) relaciones sexuales entre profesoras (es) y alumnos (as), pasando por profesoras “lesbianas”, *merenderas* seductoras, guardias “bisexuales”, padres *gays*, etc., hasta las muchas relaciones que los alumnos estipulan en sus comunidades con parientes, vecinos o amigos con prácticas homoeróticas, sin hablar de la televisión, una infinidad de temas ligados al campo de la sexualidad. (Pimentel, 2002).

Trabajando con una estrategia abierta a lo inesperado, es posible ir deconstruyendo los discursos dominantes de la heterosexualidad sobre la homosexualidad. Y los propios educadores pueden renovar su visión sobre su propia sexualidad y sobre cómo imagina la sexualidad del otro, pudiendo navegar entre las fronteras existentes entre nosotros y dentro de nosotros.

Al asumir el concepto de “género” los movimientos feministas pasaron a enfrentar simultáneamente cuestiones relativas a la pobreza, salud, educación, democracia, etc. *Género* dejó así, de ser asunto de mujeres para ser asunto de toda la sociedad. De la misma forma – considera Pimentel – el tema del homoerotismo (como estrategia de descentramiento de ese “sujeto” sexual llamado “homosexual”), *“más que asociar las prácticas de los jóvenes que al problema del prejuicio y sus desdoblamientos históricos, el busca apuntar para otras posibles producciones que pueden estarse moviendo”*(Pimentel, 2002).

Así, al focalizar el tema del homoerotismo y la constitución de la identidad homosexual, Nilton Pimentel trae una contribución relevante para discutir una cuestión tan presente, pero tan poco estudiada en el campo de la educación. Problematisa los patrones de normalidad según los cuales son considerados – y discriminados – los diferentes comportamientos y las diversas opciones sexuales. Valoriza, así, los movimientos sociales que, atravesando la escuela, contribuyen a deconstruir los discursos hegemónicos y abrir espacios para la expresión de las diferencias.

La problematización de los patrones de normalidad implica reconsiderar la relación con todas aquellas personas que, por sus limitaciones físicas, son consideradas “deficientes<sup>9</sup>”. Pero, sobre todo, cuestionar las propias relaciones de poder y los propios dispositivos de elaboración de saber vigentes en la escuela, que niegan las narrativas y las formaciones culturales que nominan y construyen las subjetividades, las expresiones y las interacciones de los estudiantes.

En este sentido, Marcia Lise Lunardi (2002), en su trabajo *Medicalización, rehabilitación, normalización: una política de educación especial*, analiza la Política Nacional de Educación Especial (PNEE), particularmente en lo que se refiere a la educación de sordos, entendiéndola como un dispositivo de normalidad. Para la autora, *“(…) la educación especial como un dispositivo de normalización, al diagnosticar la sordera como una anormalidad, hecha mano de sus estrategias terapéuticas y correctivas, con el fin de docilizar, disciplinar, “oyentizar” y transformar los sujetos sordos en individuos productivos y gobernables”*.

Así, la educación especial produce nuevos conceptos y técnicas de reeducación e rehabilitación, al mismo tiempo en que constituye otras formas de sujetos. Al construir los discursos sobre la sordera, que por mucho tiempo fueron tenidos como “verdaderos”, constituye el sujeto sordo mediante las prácticas sociales de control y de vigilancia. Sin embargo, – resalta la autora – la constitución de esos discursos “verdaderos” de la Educación Especial, de la Medicina, son construcciones históricas de múltiples significados, y la fabricación de esos saberes se da a través de relaciones de poder que, según Foucault, “se ejerce a partir de innumerables puntos y en medio de relaciones desiguales y móviles” (1988: 89-90). Por eso, Marcia Lunardi cuestiona los binarismos que constituyen la educación de sordos – oyente/sordo, lengua oral/lengua de señas, inteligencia/deficiencia, inclusión/exclusión, educación/reeducación. Así, es posible comprender que la educación de sordos no es definida unilateralmente por los sujetos oyentes, ni la comunidad sorda se encuentra subordinada inexorablemente a las prácticas “oyentistas”. Pues no hay, en el principio de las relaciones de poder y como matriz general, una oposición binaria y global entre los dominadores y los dominados (Foucault, 1988). Los movimientos de resistencia de la comunidad sorda aparecen no como una oposición binaria a un poder externo a ellos, sino como resistencias, en plural, con múltiples, imprevisibles posibilidades de construir nuevos significados. Y tal dinámica, desde nuestro punto de vista, constituye el campo fértil del trabajo educativo con las diferencias.

Dulceria Tartuci, en el trabajo *El alumno sordo en la escuela inclusiva: ocurrencias interactivas y construcción de conocimientos* (2002), realizado con un grupo de nueve alumnos sordos en el contexto de la clase común y en diferentes disciplinas, problematiza los procesos de educación inclusiva.

Uno de los puntos más problemáticos de los procesos de inclusión de sordos en la escuela regular es la falta de dominio de una lengua común entre sordos y oyentes. Este es uno de los factores que dificulta y que impide la interacción, la comunicación y la propia construcción de conocimientos en el proceso educativo de estos alumnos.

La interacción del alumno sordo con profesores y colegas oyentes termina por darse a través de formas híbridas de comunicación que, al no ser promovidas de modo crítico y sistemático, son impregnadas de malos entendidos, restringiendo la posibilidad de enseñanza-aprendizaje en el contexto escolar. En las escuelas investigadas, Dulceria Tartuci constata la inexistencia de estrategias organizadas de comunicación entre sordos y oyentes en el salón de clase. En algunas situaciones, algunos de los alumnos sordos buscan comunicarse a través de gestos, expresión facial, escrita y de otros medios. Por parte de los oyentes, se verifica un cierto esfuerzo por crear estrategias de comunicación con el sujeto sordo, cuya presencia, sin embargo, a veces no es considerada o ignorada. En casi todas las aulas observadas, la profesora escribe actividades en el pizarrón, hablando y explicando de espaldas a los alumnos.

Como, en la escuela, las interacciones se establecen principalmente por la modalidad oral, los sujetos sordos permanecen, la mayor parte del tiempo, excluidos de las situaciones de enseñanza – aprendizaje (...) En la realización de las tareas, los profesores explican, hablan durante algún

tiempo, estableciendo pocas oportunidades para un diálogo con los alumnos en general, menos aún con el alumno sordo. El foco está en la producción de ejercicios escritos. La dinámica dialógica que se alterna con la escrita es precaria. Por eso, el alumno sordo, puede simular la participación en los rituales, sin estar realmente construyendo conocimientos ( lo que tal vez sea verdad también para los oyentes).(Tartuci, 2002).

Al explicitar las dificultades de comunicación que la escuela enfrenta con la presencia de alumnos sordos en las salas de aula, así como las estrategias desarrolladas por estos alumnos para adecuarse a los rituales escolares, el estudio de Dulceria Tartuci, apunta para diferentes desafíos que surgen en el proceso de la inclusión de los niños diferentes en el sistema regular de enseñanza. Se hace necesario desarrollar nuevas estrategias de comunicación, múltiples lenguajes, y técnicas didácticas – como indica el trabajo de Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar (2002), *O direito de comunicar, por que não? Comunicação alternativa* aplicada a portadores de necesidades educativas especiales en el contexto de sala de aula. Es fundamental, aún comprender e implementar críticamente la formación de los profesores – como estudia Ana Dorziat (2002), en el trabajo *Concepciones de enseñanza de profesores de sordos*.

### **El surgimiento del otro**

Estos trabajos, entre muchos otros discutidos en la 25ª. Reunión da ANPEd, despejan nuevas perspectivas de comprensión de las diferencias y de las identidades culturales en el campo de las prácticas educativas. Más allá de una comprensión rígida, jerarquizante, disciplinar, normalizadora de la *diversidad* cultural, surge el campo híbrido, fluido, polisémico, al mismo tiempo trágico y promisorio de la *diferencia*, que se constituye en los entre lugares y en las intervenciones *de las enunciaciões* de diferentes sujetos e identidades socioculturales.

Carlos Skliar, en su texto *¿Es el otro que regresa o es un yo que hospeda?* Notas sobre la pregunta obstinada por las diferencias en educación (2002), cuestiona justamente la política de la diversidad que produce un nuevo sujeto de la mismidad. La diversidad multiplica las identidades a partir de unidades ya conocidas y aceptando apenas fragmentos ordenados del otro.

En contraposición a los procesos de sujeción, que se constituyen mediante los dispositivos disciplinares de normalidad y de la *diversidad*, surge la política de la *diferencia*. Según Skliar, la *diferencia* se constituye por la auto-afirmación del *otro*, que resiste contra la violencia física y simbólica de los procesos de colonización. Aunque los otros, los diferentes, frecuentemente hayan sido domesticados por el discurso y por el poder colonial, *la irrupción (inesperada) del otro, del ser-otro-que-es-irreductible-en-su-alteridad*, crea un distanciamiento, una diferencia entre perspectivas, un *entrelugar*, un tercer espacio, que activa el dislocamiento entre múltiples alternativas de interpretaciones y al mismo tiempo constituye los posicionamientos singulares en el contexto de esta lucha de interpretaciones posibles. La irrupción del otro produce un intersticio entre el anuncio y la denuncia, configurando el espacio de enunciación de nuevos, múltiples, fluidos, ambivalentes significados. Entre la identidad (el yo, el mismo) y la alteridad (el otro, el diferente) se producen procesos de traducción y de negociación cuyos enunciados no son reductibles al *mismo* o al *diferente*. “*La irrupción de otro es lo que posibilita su regreso...y su*

*regreso nos devuelve nuestra alteridad, nuestro propio ser otro... La irrupción del otro es una diferencia que difiere, que nos difiere y que se difiere siempre de sí misma” (Skliar, 2002).*

El reconocimiento del otro a partir de los complejos procesos que constituyen su subjetividad permite comprenderlo en su alteridad. Esto es lo que propone Alessandra de Oliveira (2002) en relación a la infancia. La autora defiende que es preciso ver y oír a los niños a partir de sí mismos, en su alteridad y positividad, como sujetos productores de cultura. Reconocer la alteridad de la infancia implica acoger su diferencia en relación al mundo de los adultos. La visión de la infancia interroga y cuestiona la visión de los adultos, develando múltiples lenguajes y revelando realidades sociales sólo perceptibles desde el punto de vista de los niños. Reconocer la diferencia en el “otro” niño, requiere, así, la construcción de un nuevo modo de organización de las prácticas de educación infantil capaz de, más allá de lo instituido, acoger y elaborar lo inesperado, a través de múltiples lenguajes y de múltiples estrategias que se configuran en las relaciones que los niños establecen entre ellos mismos y con los adultos.

En esta dirección, podemos decir que la imagen de niño y de infancia sólo podría ser comprendida en su significación a partir del encuentro con niños e infancias específicas. Al contrario de la imagen corriente de niño y de infancia, supuestamente esencial y universal, que retrata lo que se dice o lo que se sabe sobre ella, proponiendo implícitamente también lo que se debe hacer con ellas. La significación de la infancia y del niño no se encuentra, sin embargo, en lo que decimos de ella, sino en lo que *ella nos dice en su alteridad*. Esta comprensión rompe con una visión de educación que presupone saber lo que son los niños y la infancia y lo que se debe hacer con ellos.

Esta visión nos coloca, así, frente a frente con lo extraño, con la diferencia, con lo desconocido, que no puede ser reconocido ni apropiado, sino apenas conocido en su especificidad diferenciadora. No se trata de reducir al otro a lo que nosotros pensamos o queremos de él. No se trata de asimilarlo a nosotros mismos, excluyendo su diferencia. Se trata de abrir la mirada al extrañamiento, al dislocamiento de lo conocido para lo desconocido, que no es sólo el otro sujeto con quien interactuamos socialmente, sino también el otro que habita en nosotros mismos.

De esta forma, somos invitados a vivir nuestros patrones culturales como apenas uno más entre otros posibles, abriéndonos para la aventura del encuentro con la alteridad.

Es bajo esta perspectiva que la educación intercultural se preocupa con las relaciones entre seres humanos culturalmente diferentes unos de otros. No sólo en la búsqueda de aprender el carácter de varias culturas, sino sobre todo en la búsqueda de comprender los sentidos que sus acciones asumen en el contexto de sus respectivos patrones culturales y en la disponibilidad de dejarse interrogar por los sentidos de tales acciones y por los significados constituidos por tales contextos.

En el espacio escolar ¿estamos atentos para acoger lo que los niños nos dicen en su alteridad? ¿Para comprender los sentidos que sus acciones y posiciones asumen en el contexto de sus respectivos patrones culturales? ¿O actuamos apenas con las representaciones de niño y de infancia abstraídas de patrones culturales genéricos y universalizantes, apartando estos niños y estas infancias de sus particularidades culturales? ¿La adopción de esta imagen universal de niño y

de infancia no sería productora de desconexión del saber escolar de los hechos y acontecimientos que envuelven sus vidas, en la cotidianidad? Y, por ser universalizante y homogenizante, tal imagen asumida ¿no sería también responsable por la desconsideración de las diferencias, que dificulta el reconocimiento y la comunicación entre las culturas escolares y las culturas vividas?

### **Consideraciones finales**

Lo que estamos llamando aquí intercultura se refiere a un campo complejo en que se entretujan múltiples sujetos sociales, diferentes perspectivas epistemológicas y políticas, diversas prácticas y variados contextos sociales. Enfatizar el carácter relacional y contextual (inter) de los procesos sociales permite reconocer la complejidad, la polisemia, la fluidez y la relacionalidad de los fenómenos humanos y culturales. Y trae implicaciones importantes para el campo de la educación.

La más importante implicación se constituye en la propia concepción de educación. La educación, en la perspectiva intercultural, deja de ser asumida como un proceso de formación de conceptos, valores, actitudes a partir de una relación unidireccional, unidimensional y unifocal, conducida por procedimientos lineales y jerarquizantes. La educación pasa a ser entendida como el proceso construido por la relación tensa e intensa entre diferentes sujetos, creando contextos interactivos que, justamente por conectarse dinámicamente con los diferentes contextos culturales en relación a los cuales los diferentes sujetos desarrollan sus respectivas identidades, se torna un ambiente creativo y propiamente *formativo*, o sea, estructurante de movimientos de *identificación* subjetivos y socioculturales. En este proceso, se desarrolla el aprendizaje no apenas de las informaciones, de los conceptos, de los valores asumidos por los sujetos en relación, sino sobre todo el aprendizaje de los contextos en relación a los cuales estos *elementos* adquieren significados. En estos entre lugares, en el espacio ambivalente entre los elementos aprendidos y los diferentes contextos que pueden ser referidos, es que puede surgir lo nuevo, o sea, los procesos de creación que pueden ser potencializados en las fronteras de las *situaciones límites*.

La educación se constituye, así, por procesos de aprendizaje de segundo nivel (Bateson, 1986:319-28), es decir, por la comprensión del contexto que, construido por los propios sujetos en interacción, configura los significados de sus actos y relaciones. Tales procesos de *deuteroaprendizaje* (aprendizaje de *segundo nivel*) promueven el desarrollo de *contextos educativos* que permiten la *articulación entre diferentes contextos* subjetivos, sociales y culturales, mediante las propias relaciones desarrolladas entre sujetos. Los procesos educativos se desarrollan así en la medida en que diferentes sujetos constituyen su identidad, elaborando autonomía y conciencia crítica, en la relación de reciprocidad (cooperativa y conflictual) con otros sujetos, creando, sustentando y modificando contextos significantes, que interactúan dinámicamente con otros contextos, creando, sustentando y modificando metacontextos, en la dirección de una “ecología de la mente”<sup>9</sup>.

En esta perspectiva, ya es posible comprender – con Paulo Freire – que *las personas se educan en relación, mediatizadas por el mundo*, al mismo tiempo en que sus respectivos *mundos sociales y culturales se transforman, mediatizados por las propias personas en relación*.

La comprensión de los *procesos y contextos educativos* que permiten *la articulación entre diferentes contextos culturales* – basada en la concepción de *mente* formulada por Bateson (1986, :99-100) – indica que el *proceso educativo* se desarrolla como un *sistema mental*, compuesto por múltiples elementos, cuya interacción es accionada por *diferencias* que, activadas por *energía colateral*, desencadenan *versiones codificadas* y circulan en *cadena de determinación* complejas, que se articulan en una *jerarquía de tipos lógicos* inherente al propio proceso de transformaciones.

Tal concepción de educación trae como corolario la necesidad de repensar y resignificar la concepción de *educador*. Pues, si el proceso educativo consiste en la creación e desarrollo de *contextos* educativos, y no simplemente en la transmisión y asimilación *disciplinar* de informaciones especializadas, al educador le compete la tarea de proponer estímulos (energía colateral) que activen las diferencias entre los sujetos y entre sus contextos (historias, culturas, organizaciones sociales...) de modo de desencadenar la elaboración y circulación de informaciones (versiones codificadas de las diferencias y de las transformaciones) que se articulen en diferentes niveles de organización (sea en el ámbito subjetivo, intersubjetivo, colectivo, sea en niveles lógicos diferentes). Educador en ese sentido, es propiamente un sujeto que se inserta en un proceso educativo e interactúa con los otros sujetos, dedicando particular atención a las relaciones y a los contextos que se van creando, para contribuir a la explicitación y elaboración de los sentidos (percepción, significado y dirección) que los sujetos en relación construyen y reconstruyen. En estos contextos, el *currículo* y la *programación didáctica*, más que un carácter lógico, tendrán una función ecológica, es decir, su tarea no será meramente la de configurar un referencial teórico para el repaso jerárquico y progresivo de informaciones, sino prever y preparar recursos capaces de activar la elaboración y circulación de informaciones entre sujetos, de modo que se auto-organicen en relación de reciprocidad entre sí y con el propio ambiente.

## Notas

1. Reinaldo Matias Fleuri es doctor en educación por la Universidad de Campinas e profesor titular en el Centro de Ciencias de la Educación de la Universidad Federal de Santa Catarina (Brasil). Coordina actualmente el Nucleo Mover - Educación Intercultural y Movimientos Sociales (UFSC, Brasil) Homepage: [www.ced.ufsc.br/nucleos/mover](http://www.ced.ufsc.br/nucleos/mover) . E-mail: [mover@ced.ufsc.br](mailto:mover@ced.ufsc.br). Contribuyeron en la elaboración de los subsidios para este artículo Maria Isabel Porto de Souza, Silvana Maria Bitencourt y Lia Vainer Schucman, principalmente por la realización de las siguientes publicaciones: Souza, 2002; Souza y Fleuri, 2003; Fleuri, Bitencourt y Schucman, 2002. Este artículo, en versión inédita en español, está siendo ofrecida como subsidio para la ponencia en el Taller Internacional de Interculturalidad, Santiago, Chile, 10-12 Diciembre de 2003
2. Un documento de la UNESCO, la “Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales”, aprobada y proclamada por la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en su 20ª reunión, realizada en París el 27 de noviembre de 1978, fue uno de los primeros textos en proponer los

conceptos fundantes de la educación intercultural. La Declaración afirma que “todos los pueblos y todos los grupos humanos, cualquiera que sea su composición o su origen étnico, contribuyen conforme su propia índole para el progreso de las civilizaciones y de las culturas, que, en su pluralidad y en virtud de su interpretación, constituyen el patrimonio común de la humanidad”; enfatiza que “el proceso de descolonización y otras transformaciones históricas condujeron a la mayoría de los pueblos precedentemente dominados a recuperar su soberanía, de tal modo que la comunidad internacional sea *un conjunto universal y al mismo tiempo diversificado*”; reconoce, en fin, “el derecho de todos los grupos humanos a la identidad cultural y al desarrollo de su propia vida cultural en el contexto nacional e internacional”.

3. La cultura norteamericana dominante ha sido caracterizada como “WASP”, lo que significa, White, Anglo-saxon and Protestant (Blanca, Anglosajona y Protestante).
4. La problemática enfrentada por los afro-brasileños viene siendo estudiada por investigadores brasileños contemporáneos como Ana Célia da Silva (1995), Ana Lúcia Valente (1994), Luiz Alberto O. Gonçalves (1985), Nilma Lino Gomes (2002), Iolanda de Oliveira (2000), Petronilha B.G. M. Silva (1993), Regina Pahim Pinto (1993a, 1993 b).
5. El Programa Nacional de Derechos Humanos, creado el 13 de mayo de 1996, ofrece una visión amplia y actualizada de la problemática y de las propuestas que se vienen desarrollando hoy en Brasil, particularmente relativas al derecho a la igualdad, de los afrodescendientes, niños y adolescentes, ancianos, mujeres, *gays*, lesbianas, travestis, transexuales y bisexuales (GLTTB), extranjeros, refugiados, migrantes, gitanos, personas portadoras de deficiencias. (<http://www.mj.gov.br/sedh/>).
6. El tema de la diferencia y de la identidad cultural aparece con mucha fuerza en el campo de la educación. Uno de los indicadores de la actualidad del tema es su presencia en los trabajos que fueron presentados en 2002, en la 25ª. Reunión Anual de la Asociación Nacional de Investigación y Pos-Graduación en Educación – ANPED. De los 491 trabajos inscritos para esta reunión, identificamos cerca de setenta que discuten cuestiones relacionadas al tema de las diferencias en la educación, en el campo de las relaciones étnicas, generacionales, de género, así como de las diferencias físicas y mentales. Aquí retomamos la discusión de algunos de los trabajos ya analizados por nosotros, de modo más detallado, en Fleuri; Bitencourt e Schucman (2002), texto disponible en el portal de ANPED <http://www.anped.org.br/inicio.html> consultado el 20 de marzo de 2003.
7. La identidad de género es constituida socialmente, a través de las relaciones sociales que marcan la vida de los individuos en diferentes tiempos históricos y sociales. El género es construido a través del contraste de la alteridad, o sea, de la confrontación con “el otro”. Uno de los más serios problemas en la definición del concepto de género está en la visión occidental de unir el sexo biológico al género social. Según Miriam Pillar Grossi, “de forma simplificada diría que género es un concepto que remite a la construcción cultural de atributos de masculinidad y feminidad (nombramos los roles sexuales), que identidad de

género es una categoría pertinente para pensar el lugar del individuo al interior de una cultura” (1998, p.15).

8. Los trabajos presentados en el GT15 *Educación Especial*, durante la 25ª. Reunión Anual de Anped, reflejan el inmenso debate nacional que se viene desarrollando en torno de la cuestión de la inclusión en la escuela regular de personas diferentes, tradicionalmente identificadas como deficientes, excepcionales, anormales, y hoy llamadas de “portadoras de necesidades educacionales especiales”. Los estudios referentes a las diferencias físicas y mentales se concentran en el GT Educación Especial, disponibles en el *site* da ANPEd, en la página de la 25ª. Reunión Anual:<http://www.anped.org.br/inicio.html>. Consultado el 20 marzo de 2003.
9. La noción de ecología de la mente implica un nuevo modo de pensar

### **Bibliografía**

ALENCAR, G.A.R. de, (2002). *O direito de comunicar: por que não?* Comunicação alternativa aplicada a portadores de necessidades educativas especiais no contexto de sala de aula. Trabajo presentado en la 25ª Reunión Anual de ANPEd. Caxambu, MG, 29 de septiembre a 2 de octubre de 2002. Disponible en: <<http://www.anped.org.br/25/gizeliribeiroalencart15.rtf>> Accesado en: 3 set.2002.

BATESON, G., (1986 [1979]). *Mente e natureza. A unidade necessária*. [*Mind and nature: a necessary unity*]. Rio de Janeiro: Francisco Alves. Traducción de Claudia Gerpe.

\_\_\_\_\_, (1976 [1972]). *Verso un'ecologia della mente*. [Steps to an Ecology of mind]. Milano: Adelphi. Traducción para el italiano de Giuseppe Longo.

BHABHA, H. (1998)., *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG.

BRASIL. Ministério de Educação, (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.

BRITZMAN, D., (1996). O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*, v. 21, n 1, jan./jun., p.71-96.

CANDAU, V. M., (2000). Cotidiano escolar e cultura (as): encontros e desencontros. In: \_\_\_\_\_, *Reinventar a escola*. Petrópolis, RJ :Vozes. P.61-78.

DAYRELL, J.T., (2002). *O jovem como sujeito social*. Trabajo presentado en la 25ª Reunión Anual de ANPEd. Caxambu, MG, 29 de septiembre a 2 de octubre de 2002. Disponible en: <<http://www.anped.org.br/25/juarezdayrellt03.rtf>> Accesado en: 03 sept.2002.

DONALDSON, R.A., (1997[1991]). Introdução. In: BATESON, G. *Una sacra unita*. Altri passi verso un'ecologia della mente. Milano: Adelphi. Traducción para el italiano de Giuseppe Longo.

DORZIAT, A., (2002). *Concepções de ensino de professores de surdos*. Trabajo presentado en la 25a Reunion Anual de ANPEd. Caxambu, MG, 29 de septiembre a 2 de octubre de 2002. Disponible en: <<http://www.anped.org.br/25/anadorziatt15.rtf>>. Accesado en: 03 set.2002.

FLEURI, Reinaldo Matias, (2001). Desafios à educação intercultural no Brasil. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.16, p.45-62.

FLEURI, R.M. BITTENCOURT, S.M., SCHUCMAN, L. V., (2002). *A questão da diferença na educação: para além da diversidade*. Trabajo presentado en la 25a. Reunión Anual da ANPEd. Caxambu, MG, 29 de setembro a 02 de outubro de 2002. Disponível em:<http://www.anped.org.br/25/sessoesespeciais/reinaldofleuri.doc> Accesado en: 30 jan. 2003.

FOUCAULT, M., (1988). *História da sexualidade: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.  
GEERTZ, C., (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC Editora.

GOMES, N.L., (2002)). Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ouressignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*, No. 21, set./dez., p. 40-51.

GONÇALVES, L.A. O., (1985). *Silêncio: umritual pedagógico a favor da discriminação racial nas escolas públicas de 1o. grau*. Dissertação de mestrado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

\_\_\_\_\_, SILVA, P.P.B.G., (1998). *O jogo das diferenças: multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica.

GROSSI, M. P., (1998). Identidade de gênero e sexualidade. *Antropologia em Primeira Mão*, Florianópolis, UFSC/Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, No. 26, p. 29-46.

HALL, S., (1999). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP & A.

LARROSA, J., LARA, N. P. de (orgs), (1998). *Imagens do outro*. Petrópolis: Vozes.

LIMA. S. M. C., (1997). Multiculturalismo (1). In: COELHO, T., (1997). *Dicionário crítico de política cultural*. São Paulo: Iluminuras.

LUNARDI, M.L., (2002). *Medicalização, reabilitação, normalização: uma política de educação especial*. Trabalho apresentado na 25a. Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, MG, 29 de setembro a 02 de outubro de 2002. Disponible en:<http://www.anped.org.br/25/marcialiselunardit15.rtf> Accesado en: 03 set. 2002.

MARIN, J., (2002). La reflexión intercultural como base para imaginar una educación democrática para los pueblos autóctonos y para la sociedad multicultural en América Latina. *Diálogo Educativo*, Curitiba, Programa de Pós-graduação em Educação – PUCPR, v.3, n.6, p. 81-108.

MEAD, M., ([1950] 1969) *Sexo e temperamento*. São Paulo: Perspectiva.

MOREIRA, A. F. B., (2001). A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): Avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*, No. 18, p.65-81.

MORIN, E., (1996). Epistemologia da Complexidade. In SCHNITMAN, Dora Fried (org.). *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas.

OLIVEIRA, A. M. R. de, (2002). *Entender o outro (...) exige mais, quando o outro é uma criança*: reflexões em torno da alteridade da infância no contexto da educação infantil. Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, MG. 29 de setembro a 02 de outubro de 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/25/alessandrarottaoliveirat07.rtf> Acessado em: 03 set. 2002.

OLIVEIRA, A. P. de, (2002). *Discurso da exclusão na escola*. Joaçaba: UNOESC.

OLIVEIRA, I. de, (2000). *A dimensão racial da educação e as funções da universidade*. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, MG. 1 CD-ROM.

PAES, M.H.R., (2002). A questão da língua nos atuais dilemas da escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra – MT. *Revista Brasileira de Educação*, No. 21, set./dez., p.52-60.

PIMENTEL, N.P., (2002). *Jovens gueis, aids e educação*: da fabricação política de vulnerabilidade na escola. Trabajo presentado en la 25ª Reunión Anual de ANPEd, Caxambu, MG, 29 de septiembre a 2 de octubre de 2002. Disponível em [:http://www.anped.org.br/25/niltonpolettopimentelt13.rtf](http://www.anped.org.br/25/niltonpolettopimentelt13.rtf) Acessado em: 3 set. 2002.

PINTO, R.P., (1993a). *Movimento negro em São Paulo*: luta e identidade. Tesis de Doctorado en Antropología, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas de la Universidad de São Paulo.

\_\_\_\_\_, (1993b). Multiculturalidades e educação de negros. *Cadernos CEDES*, Campinas, No. 32, p. 35-48.

SCOTT, J.W., (1999). Deconstructing equality-versus-difference: or the uses of poststructuralist theory for feminism. *Feminist Studies*. v. 14, No. 1, Spring, p. 33-50.

\_\_\_\_\_, (1990). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Sociedade*, Porto Alegre, v. 16 No. 2, p.5-22, jul./dez.

SILVA, A. C., (1995). *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: CEA/CED.

SILVA, G.F. da., (2001). *Do multiculturalismo à educação intercultural* Estudo dos processos identitários dos jovens das escolas públicas de ensino médio na região metropolitana de Porto Alegre. Tesis de Doctorado, Facultad de Educación de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul.

\_\_\_\_\_, (2002). *Interculturalidade e educação de jovens*: processos identitários no espaço urbano popular. Trabajo presentado en la 25ª Reunión Anual de ANPEd. Caxambu, MG, 29 de setembro a

2 de octubre de 2002. Disponible

en: <http://www.anped.org.br/25/gilbertoferreirasilvat06.rtf> Accesado en : 3 set. 2002.

\_\_\_\_\_, (2003). Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, R.M. (org.) *Educação Intercultural: mediações, necessárias*. Rio de Janeiro: DP&ª p. 17-52.

SILVA, P.B.G.M., (1993). *Currículo, educação e discriminação dos negros*. Belo Horizonte: Instituto de Recursos João Pinheiro.

SKLIAR, C.B., (2002). *É o outro que retorna ou é um eu que hospeda?* Notas sobre a pergunta obstinada pelas diferenças em educação. Trabajo presentado en la 25ª Reunión Anual de ANPEd. Caxambu, MG, 29 de septiembre a 2 de octubre del 2002. Disponible en: <http://www.Anped.org.br/25/sessoesespeciais/carlosskliar.doc> Accesado en: 3 set. 2002.

SOUZA, M. I. P. de, (2002). *Construtores de pontes: explorando limiares de experiências em educação intercultural*. Dissertación de Maestría, Centro de Ciencias de la Educación de la Universidad Federal de Santa Catarina.

SOUZA, M.I. P. de, FLEURI, R. M., (2003). Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). *Educação Intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP & A p. 53-84.

TARTUCI, D., (2002). *O aluno surdo na escola inclusiva: ocorrências interativas e construção de conhecimentos*. Trabajo presentado en la 25ª Reunión Anual de ANPEd. Caxambu, MG, 29 de septiembre a 2 de octubre de 2002. Disponible en: <http://www.anped.org.br/25/duceriartartucit15.rtf> Accesado en: 3 set. 2002.

TERRANOVA, C.S., (1997). *Pedagogía interculturale: concetti, problemi, proposte*. Milano: Angelo Guerini e Associati.

UNESCO, (1978). *Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais*. Paris: Unesco.  
VALENTE, A. L., (1994). *Ser negro no Brasil hoje*. 11ª ed. rev. ampl. São Paulo: Moderna. (Colegio Polêmicas)

WEGEL, V.A. C. de M., (2002). *Os Baniwa e a escola*. Trabajo presentado en la 25ª Reunión Anual de ANPEd. Caxambu, MG, 29 de septiembre a 2 de octubre de 2002. Disponible en: <http://www.anped.org.br/25/valeriaaugustaweigelt03.rtf>>Accesado en: 3 set. 2002

YUS RAMOS, R., (1998). Temas transversais: a escola da ultramodernidade. *Pátio*, Revista Pedagógica, ano 2, No. 5, maio/jul., p. 8-11.

Fuente: Astrolabio. Centro de Estudios Avanzados Universidad Nacional de Córdoba. [en línea] <http://www.astrolabio.unc.edu.ar/articulos/multiculturalismo/articulos/fleuri.php>