



---

## **Apuntes críticos para la Formación de Docentes en EIB \***

**Lucy Trapnell y Nila Vigil**

### **1. Educación y Bien Común**

La crisis económica y ecológica que actualmente enfrenta la humanidad ha puesto en evidencia los límites de un sistema que destruye la naturaleza en su afán de generar capital y que es, a su vez, incapaz de garantizar el bienestar de las mayorías. Esta situación nos lleva a afirmar que no es suficiente pensar en modelos educativos orientados a la afirmación de la diversidad social y cultural. El cuestionamiento a una educación escolar que aspira a difundir una visión del mundo y un sistema de pensamiento y de conocimientos, debería formar parte de un cuestionamiento mayor al modelo de sociedad y desarrollo que les subyace. Sin embargo, como señala Viteri, dirigente Kichwa ecuatoriano, falta una reflexión crítica sobre estos aspectos.

Progresivamente los pueblos indígenas han ido asimilando [...] en mayor o menor grado el término desarrollo. Hoy es frecuente escuchar en los discursos de los líderes indígenas este término casi siempre asociado al de la pobreza. Está claro que la utilización en el discurso indígena de los términos desarrollo y pobreza se enmarca en el enfoque estrictamente occidental, al punto de que parecería que los pueblos indígenas habrían asumido como su máxima aspiración el bienestar entendido como satisfacción de necesidades y acceso a servicios y bienes, es decir que su destino está ineludiblemente orientado a transitar por el sendero trazado por occidente y que en consecuencia su existencia se debate en el dilema de optar por la tradición o la modernidad. (Viteri, s/f, p. 4)

El discurso sobre la diversidad es insuficiente si solo se ubica en una crítica socio cultural a los paradigmas hegemoneizantes y no incorpora una discusión más amplia que abarque la dimensión económica y política. En efecto, no solo buscamos respetar y

---

\* Tomado del Marco Teórico del Informe final de consultoría, elaborado por Lucy Trapnell y Nila Vigil a pedido del Programa Alianza Perú para la Educación Rural- *Ruta del Sol* (abril 2010)



valorar la diversidad cultural y lingüística y generar procesos de diálogo entre personas procedentes de diferentes tradiciones culturales. Estamos ante la urgencia de formar una generación de ciudadanos con competencias y capacidades para crear nuevos modelos económicos, estilos de vida y de consumo responsable, capaces de compatibilizar el interés particular con el bien común. Por “bien común” aludimos a un modelo social, económico y político que le da gran fuerza al manejo respetuoso y responsable del medio ambiente y se preocupa por garantizar que todos los ciudadanos tengan la posibilidad de satisfacer sus necesidades de alimentación, salud, vivienda y educación.

El desarrollo de un modelo de vida basado en el bien común permite analizar la situación actual de los pueblos y comunidades y pensar en el futuro desde nuevas perspectivas. Ello implica, entre otras cosas, tomar distancia frente a los indicadores de desarrollo, que como bien afirma Chirif (2007) se miden sobre la base de las concepciones occidentales de bienestar (alfabetismo, agua potable, energía eléctrica, mayor esperanza de vida y algunos otros) sin tomar en cuenta que existen comunidades indígenas que pueden carecer de estos indicadores pero que gozan de una alimentación rica y variada, beben agua limpia de una quebrada no contaminada, respiran un aire fresco y puro, etc. Así, Chirif nos demuestra que el concepto de desarrollo está definido desde el etnocentrismo de la sociedad dominante:

En función de esto los gobiernos, con apoyo de organismos internacionales, financian programas que, éstos sí, terminan empobreciendo a la población indígena y, sobre todo, induciendo en ella una falsa conciencia de pobreza, que se define en función de la carencia de bienes de la sociedad industrial y de indicadores que se imponen como señales ciertas del progreso y el desarrollo. El bienestar que puedan haber alcanzado los indígenas por medios y méritos propios, sin pasar por un mercado que los somete y castra su creatividad y capacidad autónoma de respuesta, no interesa para nada ni al Estado ni a esos organismos. Para ellos aceptar que el buen vivir puede lograrse por otros medios que los que proponen, sería admitir la relatividad de su concepción hegemónica y abrirse hacia la comprensión intercultural. Al mismo tiempo, implicaría reconocer que ese modelo requiere mantener sano el medio ambiente, lo que a su vez significaría, por un lado, poner fin a los métodos devastadores empleados por muchas industrias para explotar los recursos y, por otro, fijar condiciones muy estrictas para evitar la contaminación extensiva. Al menos en el Perú, el Estado está muy lejos de esto, o lo que es peor, cada vez está más lejos. En suma, se requiere un mayor análisis para evaluar el tema de la pobreza y, sobre todo, para desarrollar indicadores que no estén, como en este caso, dominados por las concepciones hegemónicas sobre riqueza y desarrollo.

Además de proponer una visión crítica del concepto de desarrollo, buscamos recuperar los recursos y potencialidades de las diferentes comunidades y pueblos para responder a sus necesidades de alimentación, salud, vivienda y educación. Esto indudablemente trae consigo la adopción de una posición crítica frente al papel que ha asumido la escuela en



la difusión de estilos de vida y de consumo pensados desde la lógica del mercado, y exige el desarrollo de una reflexión sobre sus posibilidades y límites en el contexto actual de globalización.

Este enfoque, además, nos pone frente a la necesidad de abordar temas poco trabajados desde los programas de formación docente EIB, entre ellos el de soberanía alimentaria, entendido como el derecho de los pueblos, comunidades y países a definir sus propias políticas de manejo alimentario desde una perspectiva ecológica, social, económica y culturalmente apropiada. Este concepto pone énfasis en el derecho de los pueblos a una alimentación sana, nutritiva y culturalmente apropiada y, a la capacidad para mantenerse a sí mismos y a sus sociedades. En tal sentido, aborda aspectos tan controvertidos y sensibles como el acceso y control del territorio/tierra, agua y recursos genéticos, el cuestionamiento al uso de transgénicos y la necesidad de proteger la biodiversidad frente a un agresivo sistema de mercado que impone sus criterios de producción y de explotación de los recursos.

## 2. Educación y Cambio Social

El desarrollo de procesos educativos orientados al bien común nos exige tomar distancia de la escuela como un espacio neutro y objetivo y nos invita a abordarla como un campo de reflexión política, pedagógica y cultural.

Desde esta perspectiva, asumimos que el hecho educativo está ligado al contexto social local, regional, mundial y se involucra en una dimensión transformadora, capaz de cuestionar situaciones de desigualdad, injusticia y violencia que suceden en la vida personal, familiar, escolar, comunal y del país; así como, la contaminación y destrucción de los ecosistemas.

Muchas veces se dice que al enfocar la educación desde una dimensión política se está politizando el asunto y dejando de lado la cuestión pedagógica que es esencial en la educación. Al respecto queremos señalar que los estudiantes tienen derecho a una educación de calidad que les ayude a desarrollar competencias y capacidades para poder desenvolverse en su medio y en otros contextos y seguir aprendiendo. Esto solo es posible si es que se entiende la educación en su completa dimensión; es decir, si no se la circunscribe a una dimensión técnico pedagógica basada en la idea de que la escuela es una institución neutral que permite la igualdad de oportunidades y el éxito social de los que cuentan con mejores actitudes. Esta visión, que se encuentra presente en el desarrollo de la EIB funcional al sistema, ha hecho que los docentes pierdan de vista el potencial liberador con el que nació la educación intercultural en Latinoamérica.

Como nos recuerda Walsh, la dimensión política está siempre presente en la acción



educacional puesto que las sociedades y sus modelos de funcionamiento dependen de la educación para perpetuarse en el tiempo. *En tal sentido, más que una esfera pedagógica [la educación], es una institución política, social y cultural, es espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades y del poder histórico hegemónico del Estado* (Walsh 2000:165)

Son numerosos los estudios sobre el papel del sistema educativo en perpetuar el status quo. En países postcoloniales como el nuestro, las élites han buscado reforzar la idea de que las culturas indígenas no tienen ningún valor, de que conservar las lenguas y las lógicas indígenas solo llevará al fracaso, de que para crecer como nación es necesaria la integración a la cultura dominante, etc. Para reforzar esas ideas, las élites se valen de todos los medios de comunicación y de socialización. La escuela es uno de esos medios y no está exenta de los propósitos de las élites. Se educa entonces a los niños en esa ideología y desde el Estado se crea una EIB funcional al sistema (donde, entre otras cosas técnico pedagogistas, tiene lugar la diversificación del currículo hegemónico). Pero si tenemos presente que la EIB nació como movimiento político pedagógico que se fundamentó en la reivindicación de los derechos, en la necesidad de poner en práctica un modelo educativo diferente al excluyente y hegemónico que imponía el Estado, podemos avanzar en una educación descolonizadora que nos permita la necesaria refundación nacional que es mencionada en las conclusiones del Informe Final de la Comisión de la Verdad y de la Reconciliación.

### 3. La Visión del Maestro

#### 3.1 El docente y su formación

El proceso de formación de maestros en servicio se sustenta en una comprensión crítico reflexiva de la docencia. Así, se enfoca al docente como un sujeto que, en tanto profesional, desarrolla una tarea que lo compromete en la definición del por qué y para qué de la educación; y, en tanto persona, como un ser humano que debe ser comprendido desde su contexto, su biografía y del impacto que ha tenido sobre él la desvalorización de su profesión.

Este enfoque de la docencia requiere de un proceso formativo que ofrezca al maestro la posibilidad de abordar la escuela como una construcción social y cultural que responde a determinadas maneras de concebir la sociedad, la persona y el conocimiento. Desde esta perspectiva, consideramos fundamental propiciar el desarrollo de una reflexión crítica acerca del enfoque en el cual se sustenta el currículo oficial asumiendo que “todo conocimiento y práctica social es inteligible sólo desde la ideología y los sistemas de representación que producen y legitiman” (Mac Laren 1997: 59) Esto implica



reconocer *que* toda propuesta educativa responde a una teoría del interés y que debe ser analizada desde esos términos. Consecuentemente, la formación del maestro no puede limitarse al desarrollo de capacidades para diversificar el currículo; más bien debe ofrecerle elementos de análisis y reflexión que le permitan entender la relación entre educación y poder y desarrollar un conjunto de disposiciones y habilidades para la implementación de una educación liberadora, en consonancia con los objetivos que dieron origen a la educación intercultural en nuestros países.

La experiencia demuestra que además de promover procesos de reflexión crítica en torno a la escuela y a la docencia es necesario que el maestro pueda disponer de espacios que le permitan revisar las visiones que tiene de sí mismo como individuo y de su entorno, a través de un proceso orientado a que se acepte como persona y valore la herencia cultural de su pueblo. Ésta es una condición indispensable, en la medida que un docente difícilmente podrá apoyar a los niños niñas en la afirmación de su identidad y autoestima si no empieza por aceptar quién es y no logra superar la visión de su herencia cultural como símbolo de atraso y de primitivismo. Para alcanzar este propósito es necesario trabajar desde dos dimensiones complementarias: la personal / autobiográfica, que permite al futuro docente reflexionar sobre la manera cómo asume su identidad y las diferentes experiencias de discriminación que ha vivido; y la de carácter social e histórico que le ayuda a valorar su legado cultural y a entender los procesos históricos a partir de los cuales se instaura la diferencia colonial, es decir, la construcción de una diferencia jerarquizada, que asume la existencia de culturas, lenguas y sistemas de creencias superiores e inferiores. Ambos procesos son necesarios en el proceso de reelaboración de la imagen de autodesprecio y de desprecio de su pueblo originario, que muchos de los docentes han ido construyendo desde pequeños.

Finalmente, pero no por ello menos importante, es necesario identificar las capacidades que los maestros necesitan desarrollar para poder asumir su trabajo en la escuela en mejores condiciones. Como bien sabemos, la deficiente formación escolar que han recibido muchos docentes peruanos, no les ha permitido desarrollar las capacidades de comprensión lectora, producción escrita y razonamiento matemático que requieren para trabajar con sus alumnos. A esto se suma el hecho de que son muy pocos los que han desarrollado las competencias y capacidades que necesitan para llevar a cabo la EIB. Estas limitaciones deben ser abordadas para poder asegurar logros de aprendizaje en los niños y niñas. No obstante, desde la perspectiva de interculturalidad crítica que adoptamos en este documento, es también sumamente importante tomar conciencia de que el concepto de calidad no es neutro, universal y absoluto y que no se puede limitar a la evaluación de logros de aprendizaje en Comunicación Integral y Lógico Matemática con pruebas estandarizadas fundamentadas sobre la base de parámetros pretendidamente “universales”. Es necesario diseñar criterios de evaluación pertinentes que permitan medir logros más allá de estas dos áreas. Como señala Verónica Edwards (1991):

La calidad es un valor que requiere definirse en cada situación y no puede



entenderse como un valor absoluto. Los significados que se le atribuyan a la calidad de la educación dependerán de la perspectiva social desde la cual se hace, de los sujetos que la enuncian (profesores, padres de familia o agencias de planificación educativa, etc.) y desde el lugar en que se hace (práctica educativa o planificación ministerial, por ejemplo). El concepto de calidad, en tanto significativo, es referente de significados históricamente producidos y en ese sentido es un concepto que no puede definirse en términos esenciales, ni absolutos: por tanto, tampoco es un concepto neutro. No es pensable una sola definición de calidad, dado que subyacen en ella las que se adopten acerca de sujeto, sociedad, vida y educación. Al dar por supuesto el concepto de calidad y solo operar con él, este aparece como si fuera neutro y universal. Sin embargo, la definición de calidad de la educación conlleva (un) posicionamiento político, social y cultural frente a lo educativo.

## 4. Comunidad y Escuela

### 4.1 Relación escuela comunidad

En coherencia con lo antes expuesto, el programa de formación de docentes en servicio EIB se distancia de enfoques que conciben a los maestros como promotores del desarrollo comunal. Lo que más bien propone es el desarrollo de procesos que involucren a los padres y madres de familia y a los comuneros en la reflexión sobre cómo debe darse la relación escuela comunidad y permitan elaborar nuevas alternativas con ellos.

A continuación presentamos algunas ideas en las cuales se basaría el acercamiento a la comunidad.

Desde el enfoque de educación para el bien común, que sustenta este proceso de formación, se requiere redimensionar el papel protagónico que ha tenido la escuela como espacio privilegiado de formación de las nuevas generaciones. En tal sentido, debemos situarla como uno de los espacios en los cuales los niños, niñas y jóvenes desarrollan aprendizajes, al tiempo que reconocemos y valoramos los procesos educativos que se desarrollan en el ámbito familiar y comunal. Esto implica afirmar el valor de la herencia cultural de las comunidades, así como sus tiempos, ritmos y múltiples agentes de enseñanza y aprendizaje, y la importancia que tiene para garantizar el desarrollo de modelos de vida ecológicamente sustentables y orientados al buen vivir. Dicho en otras palabras, valorar los espacios de construcción y transmisión de los conocimientos producidos por los pueblos indígenas.

Con el fin de poder entender la necesidad impostergable de redimensionar el papel de la escuela desde una perspectiva EIB, es necesario explicitar qué entendemos por





conocimiento indígena y en qué medida y bajo qué condiciones puede ser abordado desde la institución educativa.

Por conocimiento indígena nos referimos a “sistemas articulados de conocimiento profundamente enraizados en el territorio, en la comunidad y en espacios culturalmente concretos y socialmente construidos” (Varese 2006: 284), producidos por hombres y mujeres a lo largo de varias generaciones. Este conocimiento no se limita a lo empírico y visible sino que considera las diferentes dimensiones de la realidad reconocidas por cada pueblo. Aparte de estar basado en la observación, imitación y práctica y en el consejo de los ancianos también se construye por medio del contacto con el mundo espiritual (Aikman 2003, Frank 1994). Este conocimiento es dinámico, y, como señala Bielawski, citado por Barnhardt y Kawagley (2005 p 6) “se ha adaptado al mundo contemporáneo desde que el contacto con los “otros” se inició y seguirá transformándose”.

La definición de conocimiento indígena anteriormente planteada pone en evidencia que este va mucho más allá de los límites de la escuela en tanto institución que separa a los niños y niñas del contexto social en el cual se desarrollan los aprendizajes (Trapnell 2008). Por ello, es absurdo pensar que el conocimiento indígena se puede enseñar en la escuela. Lo que se puede hacer es trabajar en la escuela desde una estrategia que complemente y refuerce los procesos que se desarrollan en los ámbitos familiares y comunales. De tal manera, el trabajo desde la institución educativa podría estar orientado a visibilizar algunos de los conocimientos que los niños y niñas aprenden en su vida cotidiana y enriquecerlo, a través de procesos de intercambio y socialización, en los que participen niños y niñas de diferentes edades y los docentes. En el nivel metodológico se podría recuperar algunas estrategias de aprendizaje basadas en la observación, imitación y práctica y adoptar patrones de interacción y comunicación locales.

Esta visión de la relación escuela comunidad se sustenta en una mirada a la escuela como construcción social e histórica que puede ser modificada en función de las necesidades de la población, sus demandas y sus expectativas. De tal manera, dejamos de lado el protagonismo de la escuela, en la búsqueda de una manera equilibrada de manejar el poder que permita el desarrollo de propuestas consensuadas; es decir, esta estrategia se ubica en una perspectiva de formación de una ciudadanía plena en la cual el tema del control y del poder local es central en la relación escuela comunidad.

Para poder responder a las inquietudes antes planteadas, es necesario desarrollar estrategias de acercamiento a las comunidades. Sin embargo, estas no deben limitarse a informar a los comuneros sobre las bondades de la EIB y romper su desconfianza frente a este enfoque educativo, como suele hacerse en los talleres de capacitación. Lo que más bien se requiere son espacios de diálogo en los cuales las personas puedan expresarse libremente y señalar qué esperan de la escuela, asumiendo toda la



complejidad y ambigüedades que esto supone.

## 5-Interculturalidad y Educación

### 5.1 Interculturalidad crítica.

La interculturalidad “de hecho” hace referencia a la “relación entre las culturas.” Estas relaciones, en teoría, podrían ser simétricas o asimétricas. En espacios en los que se han dado situaciones de colonialismo y dominación, la situación es asimétrica y hay una cultura dominante y otra(s) dominada(s). Desde el Ministerio de Educación la interculturalidad ha sido entendida como un ideal que busca terminar con las actitudes conflictivas y etnocéntricas y llegar a relaciones más armónicas entre las distintas culturas que coexisten en nuestro país. Si bien este ideal es válido, es necesario reconocer que así vistas las cosas no se profundiza en el asunto del conflicto intercultural y se corre el peligro de que la interculturalidad se convierta en un discurso utópico, inútil para lograr la equidad. Así, si lo que se busca es la transformación de la sociedad, sobre la base del respeto a la diversidad, la diferencia y la ciudadanía diferenciada conviene distinguir con Tubino (2004) entre la interculturalidad funcional y la interculturalidad crítica:

- a) La **interculturalidad funcional**, que se queda en los discursos de diálogo, negociación y consensos entre culturas diferentes, y que oculta los problemas reales de subordinación y neocolonialismo existentes. Es decir, la interculturalidad funcional al neoliberalismo; y
- b) La **interculturalidad crítica**, que lejos de eludir el conflicto, busca la transformación de la sociedad, sobre la base del respeto a la diversidad y la ciudadanía diferenciada. Se busca suprimir las asimetrías por métodos políticos, no violentos. La asimetría social y la discriminación cultural hacen inviable el diálogo intercultural auténtico: *“No hay por ello que empezar por el diálogo sino con la pregunta por las condiciones del diálogo. O, dicho todavía con mayor exactitud, hay que exigir que el diálogo de las culturas sea de entrada diálogo sobre los factores económicos, políticos, militares, etc. que condicionan actualmente el intercambio franco entre las culturas de la humanidad. Esta exigencia es hoy imprescindible para no caer en la ideología de un diálogo descontextualizado que favorecería sólo los intereses creados de la civilización dominante, al no tener en cuenta la asimetría de poder que reina hoy en el mundo”* (Fornet, Raúl: 2002, p.12, citado por Tubino 2004).

Desde el enfoque de interculturalidad crítica se cuestionan las aproximaciones que solo





se centran en la diversidad cultural y principalmente étnica. Se postula el concepto de “diferencia colonial”, entendido como una construcción social, elaborada a partir de procesos de clasificación y jerarquización de los grupos socioculturales, con el fin de justificar la dominación.

La interculturalidad crítica tiene un carácter descolonial (Walsh 2007) y, en ese sentido, no se refiere solamente a la cuestión del conflicto social sino que reconoce que hay también un conflicto epistémico puesto que se han impuesto unos conocimientos y se ha desconocido que existen “conocimientos, prácticas políticas, poderes sociales y formas de pensamiento “otras” (Walsh 2007: 47). En esa línea, la interculturalidad de carácter descolonial implica *“un camino para pensar desde la diferencia a través de la descolonización y la construcción y constitución de una sociedad radicalmente distinta”* (Walsh: 2007 57). La interculturalidad de carácter descolonial cuestiona lo que se conoce como la “colonialidad del saber.

*La interculturalidad no puede reducirse a un simple concepto de interrelación sino que “la interculturalidad señala y significa procesos de construcción de conocimientos “otros”, de una práctica política “otra”, de un poder social “otro”, y de una sociedad “otra”; formas distintas de pensar y actuar con relación a y en contra de la modernidad/colonialidad, un paradigma que es pensado a través de la praxis política. Este uso de “otro” no implica un conocimiento, una práctica, un poder o un paradigma más sino un pensamiento, una práctica, un poder y un paradigma de y desde la diferencia, desviándose de las normas dominantes y a la vez desafiándolas radicalmente.”*(Walsh, 2007: 175 - 176)

Como vemos, frente al ideal de que el diálogo entre las culturas nos llevará a una relación armónica entre ellas, se nos presenta una visión menos utópica que nos pide no perder de vista el hecho de que el diálogo se debe dar en condiciones de igualdad y que ello es difícil en una sociedad discriminadora. Así, el paso previo es el de reconocer que en el caso peruano no se está ante una situación de “diferencia entre iguales” sino que durante siglos la diferencia ha sido clave para construir la inequidad político-social y para establecer los imaginarios sociales que han “naturalizado” tal inequidad. Como ya hemos señalado, la escuela ha sido una de las vías para construir la inequidad, pues ha sido funcional al proceso de homogeneización. Reconocer la heterogeneidad, la diferencia, constituye un paso importante, pero es menester definir la perspectiva intercultural desde la situación de “inequidad en la diferencia” o la “asimetría” en la diferencia (Tubino 2003, Zavala y Córdova 2003), pues es esta situación la que define la “interculturalidad de hecho”.

La interculturalidad crítica y de carácter descolonial, entonces, cuestiona la “colonialidad del saber” se entiende la subordinación del conocimiento y la cultura de grupos oprimidos y excluidos que acompañó al colonialismo y que hoy en día continúa con la globalización (Quijano 2000). En el contexto de la colonialidad del poder, las



poblaciones dominadas y todas las nuevas identidades fueron también sometidas a la hegemonía<sup>1</sup> del eurocentrismo, en la medida que algunos de sus sectores pudieron aprender y asimilar el discurso de los dominadores. Para Quijano, la colonialidad del poder se funda en la colonialidad del saber. Los grupos dominantes consideran que los saberes de los sujetos subalternizados son locales, tradicionales, folklore; mientras que los saberes del grupo dominante se consideran lo “universal-científico”. Según Quijano la colonialidad del poder es el motor que produce y reproduce la diferencia colonial e imperial. Se convertiría de este modo en el lugar epistémico de enunciación en el que se describe y legitima el poder colonial.

Mignolo (2007) postula que la colonialidad del saber/poder se fundamenta en el establecimiento de **un** lugar de enunciación como **el** lugar epistémico desde el que se categoriza el mundo:

“[E]l conocimiento no es algo que se produce desde un no-lugar posmoderno; por el contrario; el conocimiento siempre tiene una ubicación geohistórica y geopolítica en la diferencia epistémica colonial. Por esa razón la geopolítica del conocimiento es la perspectiva necesaria para que se desvanezca el supuesto eurocéntrico de que el conocimiento válido y legítimo se mide con parámetros occidentales.” (Mignolo 2007:66-67)

Lejos de ser excluyente, la colonialidad del poder se instaura en términos de lo que Michel Wieviorka (1995) ha denominado “lógica de la inferiorización incluyente”; la persistencia de discursos y prácticas de dominación produjeron “patrones de pensamiento” que llevaron a sentir como menos lo propio y como más lo ajeno (Heise 2001)

Así, la interculturalidad de carácter descolonial implica, como lo señala Mignolo (2003), la restitución del conocimiento subalterno, a la emergencia del pensamiento fronterizo. Este tipo de pensamiento se construye a través de un diálogo con la epistemología desde conocimientos que fueron subalternizados en los procesos imperiales coloniales (Mignolo 2003: 71) Esta construcción es la construcción de los “conocimientos otros”.

---

1 La hegemonía, es definida por Fairclough en los siguientes términos:

“Hegemony is leadership as well as domination across the economic, political, cultural and ideological domains of society. Hegemony is the power over society as a whole of one or the fundamental economically-defined classes in alliance (as a bloc) with other social forces, but it is never achieved more than partially and temporarily, as an ‘unstable equilibrium’.” (Fairclough 1989: 17) Así pues, la hegemonía es un equilibrio inestable que se ampara no solamente en asuntos económicos o políticos sino también culturales e ideológicos. En ese sentido, la hegemonía es central en el tema del discurso, ya que, aquellas ideologías hegemónicas, serán las que se reproducirán con más facilidad y adquirirán mayor aspecto de ‘verdaderas’. La verdad es siempre patrimonio del poderoso. Y ese intercambio de ‘lo verdadero’ ideológicamente supone también la construcción de relaciones sociales en las que no solamente los dominantes justifican su dominio, sino que los dominados asumen su condición de desfavorecidos.



Como vemos, la interculturalidad de la cual hablamos no se limita a reconocer que las relaciones entre las culturas son asimétricas y conflictivas y a buscarle soluciones remediales al conflicto sino que se concibe como parte de una apuesta por la democracia, la paz y la justicia. Así, la interculturalidad no es concebida como la integración al modelo cultural hegemónico sino como la base del nuevo pacto social que la sociedad peruana necesita:

El pacto social al que aspiramos debe ser incluyente de la diversidad; debe ser capaz de visibilizar las diferencias, de recoger las expectativas y las demandas razonables de todos los peruanos, debe –en pocas palabras– expresar el consenso desde el reconocimiento de lo diverso. En el Perú -debido a los estereotipos negativos vigentes– se ha hecho costumbre social y hábito político la exclusión de la problemática indígena y de sus legítimos representantes en el debate público y la agenda nacional. Un auténtico pacto social que sea sustento de un proyecto nacional de ancha base y permanente en el tiempo pasa necesariamente por la visibilización de la diversidad étnica y cultural que nos conforma. La invisibilización de las lenguas y culturas solo conduce a la desunión y al fraccionamiento de la sociedad. Es por ello que, en el Perú, el pacto social pasa necesariamente por un diálogo intercultural de ancha base y de doble vía (Tubino y Zariquiey 2005).

## **5.2 La educación intercultural.**

La educación intercultural se construye sobre los principios de la libertad, justicia, igualdad y dignidad humana. Para Arnaiz y De Haro, (1995) la educación intercultural es un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el pluralismo democrático, la tolerancia y la aceptación de la diversidad a través del cual se intenta promover el desarrollo y la madurez personal de todos los alumnos.

La educación intercultural considera que la diversidad cultural es uno de los pilares fundamentales de las propuestas educativas. Así, el sistema educativo debe reformularse en una propuesta integradora e inclusiva que se fundamente en el reconocimiento de la diversidad. Esto implica que los currículos deben diseñarse ya no desde la mentalidad de la cultura que detenta el poder sino que se debe apostar por la construcción de un currículo inclusivo de la diversidad. 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 Betancourt 2000: 65). Así, si bien se reconoce la importancia de conocer al otro, se asume que el tema es fundamentalmente afectivo actitudinal y que, por lo tanto, el reconocimiento cognitivo



no es suficiente y de allí la necesidad de explorar la visión del otro, como se ha construido y legitimado esta visión y también como se ha construido legitimado y reconstruido la mirada hacia uno mismo

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 Fonet 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 (Trapnell 2003).

### **5.3 La Ciudadanía Intercultural**

Interculturalidad y ciudadanía son dos conceptos que están íntimamente ligados pues ambos nos refieren, por un lado, al asunto del reconocimiento de los derechos de los habitantes de una sociedad y, por otro lado, al hecho de que la secular discriminación lingüística y cultural y la imposición de un modelo cultural como el único válido ha sido la norma en el modelo sociopolítico peruano.



La conclusión 170 del informe final de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación consigna:

La CVR propone que el gran horizonte de la reconciliación nacional es el de la ciudadanía plena para todos los peruanos y peruanas. A partir de su mandato de propiciar la reconciliación nacional y de sus investigaciones realizadas, la CVR interpreta la reconciliación como un nuevo pacto fundacional entre el Estado y la sociedad peruanos, y entre los miembros de la sociedad.

Como se ve, la ciudadanía plena de todos los peruanos es un objetivo a cumplir; es decir se reconoce que no todos los peruanos son ciudadanos. Esto quiere decir que no todos los peruanos son sujetos de derechos.

Las sociedades no se han organizado políticamente tomando en cuenta su diversidad sino, a partir de un modelo de homogeneidad cultural que asume que la diversidad es una anomalía que debe suprimirse. Por ello, se ha utilizado, como lo señala Kymlicka (1997:36), *un modelo idealizado de polis en la que los conciudadanos comparten los ancestros, un lenguaje y una cultura comunes*. De este modo, las políticas de los distintos países se han diseñado con miras a la instauración de una identidad acorde a los principios de la “unidad nacional” o la “patria homogénea”. Estas políticas homogeneizadoras al buscar la unidad nacional, han apostado por la integración de las minorías, que no es otra cosa que practicar la política asimilacionista en la que el modelo cultural del grupo que detenta el poder se impone a los otros grupos como el único verdadero.

El concepto de ciudadanía se ha desarrollado sobre la base del modelo del “*ciudadano ateniense*”. Conviene en este momento recordar que los valores democráticos originados en Grecia se desarrollaron en una sociedad bastante asimétrica en la que muy pocos de sus habitantes eran considerados ciudadanos. Atenas era una sociedad esclavista y patriarcal en la que los esclavos, las mujeres y los extranjeros estaban excluidos de la participación política. Así, debemos ser conscientes de que esa versión idílica de la democracia ateniense y del “poder del pueblo” es más bien un relato de la sociedad dominante.

Nuestra referencia al ciudadano ateniense tiene como objetivo llamar la atención al hecho de que el reconocimiento de la ciudadanía no ha sido universal desde su fundación y a pesar de que algunos colectivos, como el de las mujeres por ejemplo, han ido ganando el derecho a la ciudadanía, las sociedades se consideran democráticas aunque no le reconozcan derechos ciudadanos a todos los individuos que en ellas viven.

Desde una perspectiva intercultural, la ciudadanía y la democracia deben entenderse dentro de un marco de pluralismo cultural. Así, las sociedades democráticas deben ser refundadas en un nuevo pacto social donde se es plenamente ciudadano si la sociedad es





democrática y esta lo es **si es que expresa el gobierno de un pueblo formado por todos los miembros**. Tezanos (2002) considera que el ciudadano del siglo XXI es el ciudadano de Estado democrático que congrega a ciudadanos de distintas etnias y culturas desde la base de un contrato social, y esa es la clave de una ciudadanía democrática, en principio, propia de un Estado “postliberal” (Tezanos, 2002).

A la luz de estas ideas es menester reconceptualizar el concepto de democracia entendido como una democracia intercultural que apueste por las polis pluriculturales, y ello no solo plantea el cuestionamiento al orden establecido sino, una transformación profunda de los Estados en lo social, político, cultural y, claro está, económico. “El objetivo último es doble: la construcción de una sociedad verdaderamente inclusiva capaz de reconocer toda su diversidad y transformarla en el cemento de un nuevo concepto de unidad nacional; la refundación del Estado en un marco plurinacional, profundamente democrático.” (Boaventura de Souza 2009).

Así, la cuestión no está en incluir a los antes excluidos y reconocerles ciudadanía, como si fueran sujetos pasivos titulares de derechos sino en reinterpretar la noción de ciudadanía desde la pluralidad. Este es precisamente el sentido de las luchas que han venido desarrollando los pueblos indígenas de América Latina, quienes exigen ser titulares tanto de los derechos universalmente reconocidos como de un conjunto de derechos específicos que han sido reconocidos por el derecho internacional y validados en diferentes países. De esta manera, se va gestando lo que Bello (2009) denomina “la construcción una ciudadanía desde abajo”

Ser ciudadano significa ser sujeto de derechos y las poblaciones indígenas, como sabemos, son excluidas y no se les reconocen sus derechos y tampoco se les reconoce su identidad cultural: su diferencia (Kymlicka: 1997: 27). Interpretar la noción de ciudadanía desde la pluralidad implica reconocer a los pueblos indígenas en tanto individuos, como sujetos de derechos individuales y en tanto pueblos, como sujetos de derechos colectivos. Esto nos ubica en una etapa de transición en la cual, como señala Bello: “la idea abstracta que solo imagina individuos frente al Estado está dando paso a ciudadanos plurales que basan sus identidades y demandas en nociones colectivas y de grupo” (Bello 2009:466). Así, se reconocen los derechos individuales y los derechos colectivos.

"Los pluralistas culturales creen que los derechos de ciudadanía, originalmente definidos por y para los hombres blancos, no pueden dar respuesta a las necesidades específicas de los grupos minoritarios. Estos grupos solo pueden ser integrados a la cultura común si adoptamos lo que Iris Marion Young llama una concepción de "ciudadanía diferenciada" "(Kymlicka: 1997: 27).

Las demandas de la ciudadanía diferenciada plantea un desafío a la concepción de ciudadanía imperante que está basada en la visión excluyente, homogeneizante y





opresora que ha caracterizado la fundación de los estados nacionales basados en las polis homogéneas que no han sabido gestionar la diferencia.

#### 5.4 La Cuestión Lingüística

Cuando hablamos del uso de las lenguas indígenas en la EIB, lo hacemos en su dimensión pedagógica y política. Hemos escuchado en varios lugares que uno de los defectos de los que adolecen las propuestas de EIB es que tienen un marcado sesgo lingüístico y que la EIB no es solo cuestión de lenguas. Creemos que no es tan cierta esta acusación porque más que un sobrénfasis en lo lingüístico encontramos que se está ante un criterio “lingüopedagógico acrítico”. Entendemos por criterio lingüopedagógico acrítico aquel que circunscribe el asunto de las lenguas al desarrollo de una metodología de tratamiento de lenguas en el aula. Además, Trapnell y Neira (2005) señalan los peligros de asumir que el uso de la lengua originaria, aun cuando solo sea para traducir fragmentos de contenidos escolares, implica que se esté haciendo educación bilingüe intercultural.

Estas dos maneras de abordar el asunto lingüístico en la educación impiden a los maestros desarrollar una reflexión sobre el papel homogeneizante de la escuela y sobre la necesidad de hacer de ella un espacio de oposición democrática (Giroux 1997), 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.

El hecho de haber incorporado la lengua indígena en la educación implica, sin duda, un avance pero encontramos un problema cuando al enseñar en lengua indígena se prioriza el uso escrito, así lo señala Sichra 2005:

No tenemos aún los elementos para saber si la EIB influyó de manera positiva o negativa en las lenguas indígenas, su vitalidad y su fortalecimiento en ámbitos y espacios propios. Lo que podemos hacer ahora es reflexionar críticamente sobre la intervención que supuso la EIB en las lenguas minorizadas. Sabemos, por ejemplo, que su introducción al aula ha sido a través de lo que la lengua hegemónica ostenta para su prestigio: la escrituralidad y su clásico portador, el libro.

Dentro del enfoque que proponemos no resulta coherente limitar el asunto de las lenguas a una cuestión pedagógica sino que debe enfocarse también como un asunto de derechos lingüísticos. Además, la cuestión pedagógica no puede hacerse sin reflexionar críticamente sobre el hecho de que las propuestas están ancladas en el monolingüismo donde se piensa que “todo lo que tenía una lengua, lo debe tener la otra” (López, 2003:102). En este sentido, debemos revisar las capacidades que se desean desarrollar



en las lenguas y no limitarse al desarrollo de la escritura en quechua.

Otro asunto sobre el que es necesario llamar la atención es que debemos ser conscientes de que no podemos seguir manejándonos con los conceptos que nos fueron útiles hace más de treinta años, cuando las comunidades indígenas eran monolingües vernáculohablantes. En este sentido, resulta una herramienta muy útil el diagnóstico sociolingüístico coordinado por Zúñiga (2009) que permitirá identificar distintas situaciones sociolingüísticas a las cuáles responder y además, al evidenciarnos que muchos niños no tienen **una sino dos** lenguas maternas, se nos plantea el reto de pensar en una EIB no anclada en el monolingüismo, ni en el modelo clásico según el cual la lengua indígena siempre es la primera lengua de los niños y el castellano la segunda.

Pero la cuestión lingüística no es solo un asunto pedagógico sino que es el reconocimiento de derechos lingüísticos. Los derechos lingüísticos son individuales y colectivos. Esto ha sido explicado por Tove Skutnabb-Kangas de la siguiente manera:

“Los derechos lingüísticos implican a nivel individual, que todo el mundo pueda tener una identificación positiva con su(s) lengua(s) materna(s), y que dicha identificación sea aceptada y respetada por otros, sin importar qué lengua o variedad se hable, o qué acento se tenga... [y], a nivel colectivo, el derecho de los grupos minoritarios a existir... y a usar y desarrollar su lengua... a establecer y mantener escuelas... También incluye contar con la garantía de ser representados en los asuntos políticos del Estado, y la concesión de autonomía para administrar asuntos internos del grupo... [y] los medios financieros... para cumplir con estas funciones (Skutnabb-Kangas, 1994: 7-8).

Si lo que buscamos es contribuir desde la educación a la formación de una ciudadanía plena, en la cuestión de lenguas no podemos quedarnos en lo pedagógico sino que debemos enmarcar el asunto en el reconocimiento de los derechos lingüísticos que es la base la democracia lingüística. Así, la cuestión lingüística debe ser abarcada desde una perspectiva social y política donde el uso de las lenguas en el aula sea solo una parte de un proceso más amplio de valorización y revitalización de las lenguas indígenas. Este enfoque se sitúa en el paradigma de la ecología de las lenguas (Phillipson y Skutnabb-Kangas, 1996: 429) donde quepan el multilingüismo, la diversidad lingüística, la igualdad en la comunicación, la enseñanza aditiva de idiomas, junto con otros valores como la democracia, los derechos humanos y el crecimiento sostenible.

Hay mucha preocupación sobre la crisis de la ecología, especialmente en lo que se refiere a los problemas de las “especies en peligro” o la desaparición de animales y plantas. Tsuda (1994) nos dice que también la ecología lingüística está en crisis porque en el planeta hay muchas lenguas en peligro debido a la hegemonía de una lengua.

Tsuda nos habla de los peligros del imperialismo lingüístico. Así, cuando hay una lengua que es la lengua del poder, hablarla trae beneficios pero también, desigualdades



sociales e injusticias. El imperialismo lingüístico produce la pérdida de las lenguas no hegemónicas (lingüicidio) y la discriminación por no hablar la lengua hegemónica (lingüicismo). El problema de la hegemonía de una lengua no se queda en el ámbito de la comunicación sino que va más allá y afecta todos los aspectos de nuestras vidas.

La hegemonía de una lengua es uno de los muchos factores que causan el cambio de lenguas porque las personas hablantes de lenguas no hegemónicas cambian su lengua materna por la lengua hegemónica. Este cambio lleva, con el tiempo, a la pérdida de las lenguas no hegemónicas.

El paradigma de la ecología del lenguaje es pues alternativo al paradigma de la lengua hegemónica. El paradigma de la ecología del lenguaje percibe la cuestión lingüística no solo como un asunto de derechos humanos sino también como un asunto ambiental porque la ecología global del lenguaje ha sido interrumpida en el caso del lingüicidio. Es importante observar que el acercamiento multilingüe está basado en la concepción de que la lengua es parte esencial de la existencia humana y se debe respetar completamente en todas las circunstancias. En otras palabras, el acercamiento multilingüe comparte mucho con la filosofía del pluralismo cultural que respeta la diversidad e igualdad lingüística y cultural.

Si traemos las ideas de Tsuda a la situación sociolingüística del Perú, observamos que para muchos es una ventaja hablar castellano y no piensan en las injusticias que provoca la hegemonía del castellano, que crea inequidades entre quienes lo hablan y quiénes no. Así, los hablantes del castellano se encuentran en ventaja frente a los hablantes de las lenguas indígenas. La hegemonía del castellano en el Perú ha hecho que aprender castellano se constituya en una necesidad de los pueblos indígenas que exigen que sus hijos e hijas hablen castellano para poder interactuar con el Perú “oficial”.

En lo que ha aprendizaje de castellano como segunda lengua se refiere, dentro de la EIB, sostenemos que es importante aprender castellano, pero no desde el paradigma prohegemónico que pone demasiado énfasis en el asunto y, con ello, como nos lo advierte Tsuda, se refuerza el sentimiento de indiferencia hacia las otras lenguas y culturas sino desde el paradigma de la ecología lingüística propuesto por Yukio Tsuda y Tove Skutnabb Kangas que postula pasar del monolingüismo y el lingüicidio al multilingüismo y la diversidad lingüística; del imperialismo lingüístico, a la equidad en la comunicación y de la polarización entre los ricos y pobres, a la redistribución de los recursos materiales. Así, abordamos el aprendizaje de castellano como segunda lengua en el marco de lo que Tsuda llama **“posición crítica transformativa”**. En ese sentido, no perdemos de vista que la hegemonía del castellano es un serio problema que causa injusticias inequidades y discriminación en el Perú y que es necesario revertir esa situación. Así, si bien consideramos importante el aprendizaje de castellano como segunda lengua, debemos examinar críticamente los problemas causados por la predominancia de esta lengua, develar la ideología y la estructura del poder que produce



y reproduce estos problemas, con el propósito de transformar las relaciones de poder en una mejor relación, libre de la hegemonía y de la dominación.

## Bibliografía

### ARNAIZ, P. y R. DE HARO

1995 La atención a la, diversidad: hacia un enfoque intercultural. En Salvador, F. M.J. León y A. Miñán (ed.) *Integración Escolar. Desarrollo curricular, organizativo y profesional*. Granada: Dpto. Didáctica y Organización Escolar.

### BELLO, A.

2009 “Derechos indígenas y ciudadanías diferenciadas en América Latina y el Caribe. Implicancias para la Educación. En López. L.E. (ed.) *Interculturalidad Educación y Ciudadanía perspectivas latinoamericanas*. FUNPROEIB Andes, Plural editores.

### BOAVENTURA DE SOUZA, S.

2009 Reseña al Libro de Catherine Walsh: Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época. Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala, 2009. Disponible en: [http://www.uasb.edu.ec/index\\_publicacion.php?cd=415](http://www.uasb.edu.ec/index_publicacion.php?cd=415)

### CHIRIF, A.

2007 “Petróleo y drogas en el Putumayo. Nuevas amenazas para el pueblo secoya”. Viajeros. VOL, 1º de noviembre de 2007. Disponible en: [http://www.viajerosperu.com/articulo.asp?cod\\_cat=1&cod\\_art=704](http://www.viajerosperu.com/articulo.asp?cod_cat=1&cod_art=704)

### CRENSHAW, K. W.

1994 "Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color" En: Crenshaw, K , N. Gotanda, y otros *Critical Race Theory: The Key Writings That Formed the Movement*, New York: The New Press.

### GIROUX, H.

1997 a *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI editores. (Tercera edición).

1997 b *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Ecuador: Paidós.

### GUZMÁN ORDAZ, R.

2009 *Hacia un análisis interseccional de los procesos migratorios feminizados y la ciudadanía. Investigación y Género. Avances en las Distintas Áreas del Conocimiento*. Sevilla, España. Universidad de Sevilla. Pp: 567-590.

### FORNET BETANCOURT ,R.

2000 *Interculturalidad y globalización*. San José de Costa Rica: Editorial DEI.

2001 “Filosofía e Interculturalidad en América Latina. Intento de introducción no filosófica”. En Heise M. (ed) *Interculturalidad, creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: Programa FORTE PE. Pp: 63-74.

### HEISE, M. (ed.)

2001. *Interculturalidad, Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: Programa FORTE-PE.

### KYMLICKA, W.

1997 *Ciudadanía Multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós Ibérica.

### LÓPEZ, L. E.



- 2003 Comentario a la ponencia de Zimmermann: "Posibilidades de intervención para fomentar el uso de lenguas indígenas". En: Zariquiey R.(ed). *Realidad multilingüe y desafío intercultural: política, ciudadanía y educación*. Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe Intercultural. Lima., PUCP, GTZ.
- MIGNOLO, W.**  
2000 "La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte de la modernidad." En: Lander, E. (comp.) *La colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.  
2007 *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- QUIJANO, A.**  
2000 "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En Lander, E (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO
- SICHRA, I.**  
2005 Bilingüismo y educación en la región andina: en búsqueda del aporte de la educación al mantenimiento de las lenguas indígenas – En: [http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD9/contenidos/sobre/pon4/index\\_imprimir.html](http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD9/contenidos/sobre/pon4/index_imprimir.html)
- SKUTNABB-KANGAS, T; L. MAFFI y D. HARMOND,**  
2006 *Compartir un món de diferències: la diversitat lingüística, cultural i biològica de la Terra*. Barcelona: Linguapax
- SKUTNABB-KANGAS, T. y R. PHILLIPSON (eds.)**  
1995 *Linguistic human rights. Overcoming linguistic discrimination*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- TEZANOS, J.F.**  
2002 *La democracia incompleta: el futuro de la democracia postliberal*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- TRAPNELL, L.**  
2003 Comentario a la ponencia de Luís Enrique López Multiculturalidad, interculturalidad y educación en América Latina. En Sumalavia R (ed.) *Ante el Espejo Trizado*. Actas del Coloquio Internacional Diálogo Ente Culturas. Lima. Pontificia Universidad Católica del Perú.  
2008 Addressing cultural and power issues in intercultural education. Tesis de Maestría (no publicada) Universidad de Bath.
- TRAPNELL, L, A. Calderón y R. Flores**  
2008 *Interculturalidad, conocimiento y poder: alcances de un proceso de investigación-acción en dos escuelas de la Amazonía Peruana*. Lima: IBC, Fundación Ford
- TRAPNELL, L. y E. NEIRA**  
2006 "La EIB en Perú" En López, L.E. y C. Rojas (eds). *La EIB en América Latina bajo examen*. Banco Mundial, GTZ, Plural.
- TRAPNELL, L.; E. BURGA; R. DOMÍNGUEZ y E. NEIRA**  
2004 "El currículo diversificado de formación docente EBI en cinco institutos pedagógicos del área andina: Evaluación participativa". Lima: PROEDUCA-GTZ, mimeo.
- TSUDA, Y.**  
1994 "The diffusion of English: Its impact on culture and communication". *Keio Communication Review*, 16, 49-61.  
2008 "English hegemony and English divide". *China Media Research*, 4(1), 47-55.



**TUBINO, F.**

- 2003 "Ciudadanías complejas y diversidad cultural". En: Vigil, N. y R. Zariquiey (eds). *Ciudadanías inconclusas: El ejercicio de los derechos en sociedades asimétricas*, 2003, pp.167-191.
- 2004 "Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico". En Samaniego, M y Garbarini C. L. (comps.) *Rostros y fronteras de la identidad*. Temuco: Universidad Católica de Temuco.

**TUBINO, F. y R. ZARIQUIEY**

2005. "Las prácticas discursivas sobre la interculturalidad en el Perú de hoy. Propuesta de lineamientos para su tratamiento en el sistema educativo peruano". Consultoría encargada por la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, mimeo.

**VITERI GUALINGA, C.**

- Sin fecha "Visión indígena del desarrollo en la Amazonía". Materiales para el debate.

**WALSH, C.**

- 2001 *La interculturalidad en la Educación*. Lima, Ministerio de Educación Forte-Pe
- 2001 "¿Qué conocimiento(s)? Reflexiones sobre las políticas de conocimiento, el campo académico, y el movimiento indígena ecuatoriano". Publicación mensual del Instituto Científico de Culturas Indígenas.
- 2007 "Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder". Zehar: revista de Arteleku-ko aldizkaria, ISSN 1133-844X, N°. 60-61, 2007, pags. 58-63
- 2009 *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala,

**WIEVIORKA, M.**

- 1995 "Democracia, racismo, antirracismo". *Revista de Occidente*, ISSN 0034-8635, N° 167, 109-128.

**ZAVALA, V. y G. CÓRDOVA,**

- 2003 *Volver al Desafío. Hacia una definición crítica de la educación bilingüe intercultural en el Perú*. Lima: MINEDU. Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente. PROEDUCA, GTZ

**ZÚÑIGA, M**

- 2009 *El uso de las lenguas quechua y castellano en la Ruta del Sol*. Lima: Foro Educativo.

