

Ministerio de Educación - DINFOCAD - PROEDUCA-GTZ

Virginia Zavala
Ricardo Cuenca
Gavina Córdova

2

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN
PROCESO EDUCATIVO INTERCULTURAL:
ELEMENTOS PARA EL DEBATE

Setiembre 2005

Hacia la construcción de un proceso educativo intercultural: elementos para el debate

© Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo
PROEDUCA-GTZ
Casilla Postal 1335, Lima 18, Perú
postmaster@proeduca-gtz.org.pe
www.proeduca-gtz-org.pe

Responsable de publicaciones: SANDRA CARRILLO LUNA

Cuidado de edición: OLGA MEJÍA BECERRA
Diagramación e impresión: Tarea Asociación Gráfica Educativa

Impreso en el Perú
Primera edición, setiembre 2005
Tiraje: 1000 ejemplares

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú, registro 2005-5765

Todos los derechos están reservados. Se permite la reproducción parcial no comercial de este texto, siempre y cuando se indique la fuente y se cuente con el permiso expreso de los editores.

Contenido

Presentación	5
Introducción	7
1. Sobre interculturalidad y educación intercultural	11
2. La noción de <i>competencia</i> en educación	17
3. Propuesta de competencias interculturales	21
3.1 Contacto cultural	21
3.2 Habilidades comunicativas	26
3.3 Modos de conocer y aprender	30
3.4 Relaciones de poder	35
3.5 Ciudadanía interculturales	38
4. Reflexiones finales	43
Bibliografía	45

Presentación

El objetivo del presente documento es contribuir a la discusión sobre interculturalidad y educación intercultural con una propuesta para trabajar lo intercultural sobre la base del concepto de *competencia*. Aunque somos conscientes de que el concepto ha recibido algunas críticas desde el sector educativo, lo retomamos en este documento porque creemos que —como equivalente a un saber holístico— puede ayudarnos no sólo a complejizar este saber, sino también a «aterrizar» más en lo que significa ser intercultural en diversos ámbitos.

En el intento de abarcar la compleja problemática de la interculturalidad y sus múltiples dimensiones, los autores plantean cinco competencias interculturales para que sean trabajadas no sólo con niños y maestros en el aula, ni tampoco solamente con indígenas en programas de educación bilingüe intercultural. Por lo contrario, ellos tratan de pensar el tema de lo intercultural más allá de lo curricular y más allá del mundo indígena, con la idea de que *ser intercultural* nos involucra a todos en múltiples espacios. Por tanto, si bien se refieren en todo momento al sector educativo, el documento está dirigido a todo aquel interesado en el tema.

Desde la propuesta de trabajo de PROEDUCA-GTZ, buscamos que resulte útil para abordar lo intercultural tanto en el campo curricular como en el de la gestión y con actores asociados a la formación docente inicial, la formación docente en servicio, las Direcciones Regionales de Educación, los Gobiernos Regionales y los Consejos Participativos Regionales.

Si bien nuestro objetivo ha sido abordar el tema de la interculturalidad tratando de definir algunos comportamientos concretos, el presente trabajo constituye una especie de «documento madre» o «marco general» que busca ordenar la discusión y convocar a la reflexión a todos los involucrados. Así, por ejemplo, aún falta identificar «niveles» o «pasos» por los que habría que transitar para adquirir las mencionadas competencias, con el fin de obtener una secuencia gradual de los saberes considerados. Asimismo, un trabajo posterior debería contemplar la elaboración de indicadores de competencias interculturales para facilitar la evaluación del proceso de intervención que vaya a realizarse, y que en este documento se anotan como indicadores gruesos (criterios) a modo de ejemplos.

Para una institución como la GTZ y un programa como PROEDUCA, la medición de lo planificado es un requisito indispensable porque la educación intercultural es una importante línea de acción para la intervención que va a ser llevada a cabo. Asimismo, para la formación docente inicial o en servicio —y para cualquier proceso

formativo que involucre a los actores educativos—, la medición de logros —entendida en el mejor sentido de la palabra— constituye un instrumento indispensable para establecer las metas que lograr en el proceso educativo. Después de todo, lo que está en juego es la formación de un «tipo» de ciudadanía que contribuya a hacer del país una sociedad más equitativa e incluyente.

Lima, agosto de 2005

Introducción

El término de *interculturalidad* y específicamente el de *educación intercultural* vienen siendo utilizados desde hace unas décadas en algunos países latinoamericanos. Esto debido a que han surgido nuevas perspectivas de atención a la diversidad cultural, que parten no solamente de reconocimientos jurídicos sino de una necesidad «[...] de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, racismo y exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una democracia justa, igualitaria y plural» (Walsh 2001). En el mundo de hoy la diversidad salta a la vista mucho más rápido que antes, retándonos a que la educación y el sistema educativo la aborden de manera distinta a como vinieron haciéndolo hasta ahora. Queda cada vez más claro que la educación debería dejar de propiciar «[...] modelos iluministas que asumen la alteridad como sinónimo de carencia» (Trapnell et al. 2004).

A pesar de que esta necesidad ya ha sido declarada, también es un hecho que todavía no hay un consenso sobre lo que la interculturalidad implica en la práctica. Y esto no sólo para el campo pedagógico y curricular o de aprendizaje estructurado formalmente, sino también para todo aquello que implica el proceso educativo en su conjunto y que va más allá del aula. En efecto, si pensamos en un enfoque intercultural, tiene que haber coherencia entre el currículo y lo que pasa más allá de él. Por lo tanto, es importante pensar —por ejemplo— en cómo se desarrollan las relaciones interculturales en el campo de la gestión, pensado éste como un proceso educativo donde las relaciones de poder determinan la toma de decisiones verticales y excluyentes y donde la discriminación sociocultural es parte del actuar cotidiano. Así entonces, el trabajo intercultural debería enfocarse también en lo institucional; en cómo actuamos habitualmente en espacios educativos diversos y en cómo a través de lo que se enseña y se aprende fuera del aula se transmiten modelos que distan de ser interculturales.

En realidad, la propuesta de que la educación intercultural debe ser para todos y que la interculturalidad constituye uno de los contenidos transversales de todo el sistema educativo sigue siendo sólo un discurso retórico, sin mayores efectos en la práctica. Esto no ha hecho sino comprobar que la estrategia educativa de incorporar temas importantes como contenidos transversales realmente no está funcionando de acuerdo con lo esperado. Y es que otorgarle importancia a un tema afirmando que éste debe trabajarse como «[...] una orientación global coherente que debe penetrar toda la vida escolar» (Ministerio de Educación 2001) no parece haber sido lo más adecuado,

pues en lugar de estar presente «en todos lados» la experiencia ha demostrado ampliamente que el tema se termina perdiendo en el camino. Pero más que un desconocimiento sobre cómo lo intercultural opera metodológicamente, creemos que el tema ofrece grandes resistencias en el sector, pues —como veremos más adelante— un enfoque intercultural para el proceso educativo peruano implicaría combatir discursos hegemónicos fuertemente enraizados desde hace varios siglos en las mentalidades. Es por esto que «desinvisibilizar» y por tanto trabajar concretamente el tema intercultural no sólo significa pensar en lo metodológico, sino sobre todo en las ideologías dominantes —y también en los fundamentalismos extremos— que impiden fuertemente que esto se asuma con seriedad.

Más aún, si queremos trabajar en educación intercultural, no basta con suponer que la interculturalidad constituye una situación ideal a la que queremos llegar a partir de declaraciones. Tampoco implica limitarse a entender su significado. Se trata, más bien, de que aprendamos a ser sujetos interculturales que contribuyan a «[...] la edificación de un país que se reconozca positivamente como multiétnico, pluricultural y multilingüe» (CVR, 2003). Creemos firmemente que un enfoque intercultural para el sector educativo es urgente en un país como el Perú. Y es que sabemos que el Perú constituye una sociedad poscolonial que no ha logrado superar ciertos imaginarios y prácticas sociales que rigen el poder desde siglos atrás. Desde que la empresa colonial jerarquizó la diferencia y ésta se internalizó en el imaginario social, las autopercepciones y percepciones sobre el «otro» reproducen constantemente la desigualdad, el racismo y, en general, los discursos del poder. Así, a través de un enfoque intercultural se busca lidiar con las conflictivas relaciones sociales existentes y además revelar una colonialidad del saber por medio de la cual se perpetúa un orden jerárquico que acentúa el conocimiento hegemónico en desmedro de otros (Quijano 2000, Mignolo 2000).

Todo lo anterior nos ha llevado a trabajar en este documento el tema de la interculturalidad tomando como base el concepto de *competencia*. Aunque es un concepto que se ha restringido al ámbito curricular, consideramos que muy bien puede aplicarse al proceso educativo en su conjunto. De hecho, cuando hablamos de la necesidad de ser interculturales no sólo están concernidos el aprendizaje y el currículo, sino también —por ejemplo— la forma en que nos relacionamos con otros, en que tomamos decisiones o en que formulamos políticas. Es desde esta óptica que asumiremos el concepto.

A pesar de que hemos intentado recoger variadas definiciones de *interculturalidad* que se manejan en diversos contextos, no podemos dejar de ubicarnos en un ángulo de visión particular. Éste responde al constante trabajo que hemos venido realizando en las zonas seleccionadas para tal fin. Sin embargo, porque sabemos que no existe la neutralidad, está claro que el documento responde a una mirada específica —aquella proveniente de PROEDUCA-GTZ— sobre lo que significaría *ser intercultural*.

Es desde este posicionamiento que presentamos las ideas siguientes y desde la cual también asumimos nuestras propias contradicciones.

A continuación haremos un recuento de los discursos de interculturalidad que existen en los diferentes espacios y propondremos una forma tentativa e inicial de articularlos. Enseguida definiremos el concepto de *competencia* y estableceremos algunos malentendidos que han surgido en el Perú a la hora de su aplicación en el sector educativo. Finalmente, la parte central del documento es una propuesta de cinco competencias interculturales, a manera de marco general que guíe el trabajo posterior en diferentes ámbitos, en el intento de insertar un enfoque intercultural en el proceso educativo. En otras palabras, este primer marco general pretende responder a la pregunta: ¿cuál sería el comportamiento de un sujeto intercultural? Así entonces, a partir de esta primera propuesta sobre lo que implica ser intercultural, esperamos que el enfoque pueda aplicarse con mayor facilidad en diferentes procesos que es necesario desencadenar: estructura curricular, gestión educativa, lineamientos de política, perfil del docente, etc.

No podemos dejar de mencionar que este documento es el producto de un conjunto de reflexiones en las que han participado muchas personas en distintos momentos. Ya sea a través de su lectura y posteriores comentarios o en diferentes reuniones de trabajo, estas personas enriquecieron enormemente la propuesta con comentarios sumamente críticos. Por eso, queremos agradecer a Luis Guerrero, Norma Reátegui, Fidel Tubino, Liliam Hidalgo, José Antonio Vásquez, Angélica Ríos, Pilar Villegas, Nila Vigil, Rocío Domínguez, Lucy Trapnell, Francesca Uccelli, Rocío Trinidad, Luciana Córdova y muchos otros que de alguna u otra manera se interesaron por lo que aquí presentamos. Asimismo, a nuestros compañeros de PROEDUCA: Roland Baecker, Sandra Carrillo, Pilar Sanz, Luis Miguel Saravia, Alex Ríos, Isabel Flores y Jaime Ramos, sin quienes hubiese sido aún más difícil preparar este trabajo. De manera especial queremos reconocer los aportes de Gavina Córdova y Patricia Andrade, cuyas ideas aparecen en muchos párrafos del documento. Gavina nos retó constantemente a «descentrarnos» y a tomar distancia de ángulos de visión particulares —y muchas veces difíciles de desestabilizar— y Patricia contribuyó enormemente desde una perspectiva «fuera de la EBI» y con una mirada de la problemática del proceso educativo en su conjunto. Finalmente, nuestro agradecimiento a todas las personas con las que trabajamos en las diversas instituciones, pues a lo largo de todos estos años han compartido con nosotros sus inquietudes sobre el tema.

1. Sobre interculturalidad y educación intercultural

Podemos decir que no existe en realidad un marco de referencia suficientemente desarrollado y compartido acerca de la interculturalidad, ya que —entre otras razones— el concepto «[...] es histórico y está determinado por los intereses y la posición social de quien lo enuncia» (Tubino y Zariquiey 2005). Esto significa que existen diferencias en la definición de interculturalidad de acuerdo con el actor social implicado. Por ejemplo, las definiciones varían si provienen del sector educativo, de organizaciones indígenas o del mundo académico. Inclusive dentro de la academia, donde se hace cada vez más interdisciplinaria la discusión sobre el tema, la interculturalidad no tiene una significación unívoca.

En el sector educativo se utiliza un concepto más normativo que descriptivo (o explicativo) de *interculturalidad*. Así, para muchos profesores la interculturalidad hace referencia a un ideal, a un *deber ser* o a un proyecto utópico que busca mejorar las relaciones asimétricas entre las culturas para generar intercambios más dialógicos. En otras palabras, la interculturalidad corresponde a una idea de lo que no existe y debería existir. Se trata, entonces, de una visión axiológica de la interculturalidad que responde a un universalismo abstracto (Tubino y Zariquiey o. cit.)¹.

Por otro lado, la interculturalidad surge de una agenda política de los movimientos indígenas que busca revalorar y fortalecer las identidades étnicas. En los movimientos indígenas amazónicos (y en los movimientos indígenas de países como Ecuador y Bolivia), por ejemplo, se concibe la educación intercultural bilingüe como un derecho a la lengua y al territorio, y esto se vincula a su vez con el fortalecimiento de las propias identidades y con la reivindicación cultural. Sin embargo, mientras que en la selva la identidad tiene más vínculo con lo étnico y lo territorial, en el caso del Perú las organizaciones indígenas andinas se ven más bien «amenazadas» por lo étnico y articulan su identidad en torno a su lengua, sus actividades agropecuarias y sus manifestaciones folclóricas. En lugar de afirmarse en la diferencia, muchos actores andinos se afirman en la inclusión: la lucha no es para exigir un respeto por la diferencia cultural, sino para neutralizar una serie de prácticas materiales que siempre los han excluido. Así entonces, en vista de que la lucha por lo cultural no es la misma en ambos espacios, la forma de entender y de aceptar el término de la interculturalidad también es diferente. En algunos sectores de los Andes, por ejemplo, existe un rechazo

¹ En la nueva Ley General de Educación, se presenta la interculturalidad como «[...] sustento para la convivencia armónica y el intercambio entre las diversas culturas del mundo».

al concepto pues se le asocia con un arma del imperialismo destinada a neutralizar las relaciones de poder y el cuestionamiento del *statu quo*.

Para el ámbito académico —y en específico para las ciencias sociales—, la interculturalidad es por lo general un concepto de tipo descriptivo que se refiere a los diversos intercambios y relaciones «de hecho» entre las culturas². Desde este ámbito —y asumiendo los nuevos cambios en la escena internacional a partir de la globalización y los procesos migratorios del campo a la ciudad—, se explicitan las lógicas del poder y del dominio entre las culturas, el surgimiento de nuevas identidades y formas culturales heterogéneas y el derecho al reconocimiento de la diferencia a partir de nuevos conceptos de ciudadanía. Con lo cual no existe una forma «correcta» de manejar la interculturalidad, tanto conceptualmente como a nivel práctico, pues ésta se suele resignificar —desde un plano político— de acuerdo con los propios intereses de los actores. Conviene considerar el abanico de posibilidades para empezar la discusión sobre esta base.

Es por eso que en este documento no pretendemos proponer otro concepto de interculturalidad, sino, más bien, intentamos conciliar las diversas posiciones existentes para construir sobre lo que ya se ha venido desarrollando en el campo. Aunque la interculturalidad es una idea compleja que debe ser abordada desde sus múltiples dimensiones, creemos que las tres concepciones señaladas (la del ámbito académico, la del sector educativo y la de los pueblos indígenas) no son contradictorias entre sí, sino que presentan puntos comunes y además pueden articularse en una mirada más orgánica del fenómeno. Esto no significa, como sostiene Fuller (2002: 28), haber encontrado la receta mágica y no ser conscientes de «[...] las dificultades epistemológicas, políticas, económicas y culturales que [la interculturalidad] entraña».

Por consiguiente, en este documento —y desde la postura a la que aludimos en el inicio— asumiremos una perspectiva de lo intercultural como punto de partida para la implementación de acciones en el programa. Está claro que, sin un punto de partida sobre el concepto, será imposible definir objetivos y medir avances. Esto no significa, sin embargo, que no seremos sensibles a las diferentes maneras en que se comprende lo intercultural en diferentes espacios y desde diversos actores, sino que partiremos de un concepto «marco» que sirva como referencia general y ayude a tomar en cuenta las definiciones aquí expuestas. En ese sentido, planteamos la necesidad de que una perspectiva intercultural asuma un análisis crítico del plano descriptivo, apunte a partir de ahí al ideal abstracto propuesto por el plano normativo e incluya (aunque no como lo único) el plano reivindicativo de los pueblos indígenas. En lo que sigue explicaremos las limitaciones que puede tener cada una de estas definiciones cuando se aborda por sí sola.

² Investigadores como Gisela Cánepa, Norma Fuller, Gonzalo Portocarrero y Nelson Manrique han pensado el tema desde las ciencias sociales en el Perú.

Hay que reconocer los avances que se han realizado desde el Ministerio de Educación con relación a lo intercultural, pues, a diferencia de décadas interiores, el tema está bastante visible en la agenda del sector y ha cobrado un valor simbólico importante. Sin embargo, el concepto normativo de la interculturalidad que se maneja hasta ahora genera ciertos entrampamientos a la hora de ponerlo en práctica. Según Tubino y Zariquiey (o. cit.), «[...] esta visión axiológica de la interculturalidad es de un universalismo abstracto tal, que no es capaz de constituirse en soporte y télos de prácticas educativas debidamente contextualizadas que respondan a las demandas y necesidades de todos aquellos que están involucrados en los procesos educativos desarrollados desde las escuelas EBI». Al parecer, cuando se parte del ideal o del deber ser para intentar aplicarlo luego a la realidad, no sólo no se estaría conduciendo a una perspectiva crítica de ésta, sino que se estaría generando anticuerpos frente al mismo concepto desde otros sectores sociales.

Y es que la gestión de políticas interculturales debería ser —ella misma— intercultural. Esto significa que debería hacerse de manera participativa, para que estén presentes las diferentes perspectivas de aproximación a la interculturalidad y así se incluyan la demanda y los reclamos hacia la educación de los diferentes actores. En ese sentido, conviene tomar en cuenta que el desarrollo de la interculturalidad también pasa por el hecho de que todos los intereses estén representados y que las decisiones de política sobre el tema se generen a partir de un consenso. Después de todo, la política tendrá sostenibilidad si es reconocida por los propios actores. Cabe además preguntarse si la falta de diálogo entre los diferentes discursos también explicaría el fracaso del tratamiento de la interculturalidad en el sector educativo. Es evidente que esta ausencia de diálogo tiene que ver con el hecho de que sólo se «declara» que la interculturalidad es transversal e importante, se norma y se supone ingenuamente que es algo que va a operar automáticamente, sin discutir sus implicancias y sin abrir un espacio para reflexionar sobre su significado. Esto responde nuevamente a una forma vertical y burocrática de entender la gestión de las políticas, pues se está desconociendo los intereses en juego y la necesidad de construir consensos sobre aquello que se norma.

Entonces, en lugar de partir de un concepto normativo o ideal de interculturalidad, más bien se tendría que partir de la interculturalidad de hecho o de facto para, desde ahí, apuntar a un cambio social para el futuro. Está claro que para crear relaciones de equidad entre las culturas no basta con contar con un concepto normativo de interculturalidad, sino que habría que partir de una reflexión sobre las condiciones que la hacen inviable en la práctica. Como afirma Fonet (2000: 12), «[...] no hay que empezar por el diálogo sino con la pregunta por las condiciones del diálogo». Ahora bien, aunque no se trata de asumir la interculturalidad sólo desde un punto de vista descriptivo y sin apuntar a la resolución de conflictos interculturales, el concepto de interculturalidad trabajado desde las ciencias sociales nos puede servir de partida

para resolver el entrapamiento en que nos sitúa el concepto normativo proveniente del sector educativo. Sobre todo si de lo que se trata no es simplemente de reconocer o tolerar la diferencia, sino, más bien, de comprometerse con la equidad.

En efecto, sabemos que no basta con reconocer la diferencia. Este reconocimiento entraña una revisión de las raíces de las desigualdades sociales en el acceso a recursos materiales y simbólicos y una propuesta para superar estas desigualdades (Fuller o. cit.). Por eso se propone que la interculturalidad parta de «[...] las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad que el “otro” pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y agencia» (Walsh 2001). A partir de la explicitación de estas desigualdades, contradicciones y conflictos que ocurren en la sociedad (o en el espacio educativo), se puede luego trabajar cómo intervenir en ellos. En otras palabras, para comprender la interculturalidad en sus múltiples dimensiones, son ineludibles una discusión y un análisis profundo y amplio que partan de las realidades actuales de la sociedad (Walsh o. cit.) o, en el caso del espacio educativo, de las prácticas educativas en diferentes espacios. Habría que analizar, por ejemplo, no sólo las prácticas concretas que se desarrollan desde la esfera pedagógica, sino también desde la de gestión, como las relacionadas con el clima institucional, la participación, la docencia y la dirección, entre otras.

Como ya se señaló, esta conceptualización de la interculturalidad que se ha generado en el sector educativo ha creado un discurso antiintercultural en algunos sectores del profesorado de la región andina, al habersele identificado con una interculturalidad que es funcional al statu quo. Lo que queda bastante claro es que, en realidad, el simple reconocimiento de la diferencia cultural no generará transformaciones sociales, sino que éstas tienen que ser el resultado de cambios en las relaciones de poder. Esto implica que la interculturalidad debe partir de formar estudiantes críticos y cuestionadores, conscientes de los problemas reales y actuales de la sociedad pero que a la vez no se queden en la problemática existente, sino que puedan contribuir a forjar caminos alternativos en pro de una sociedad más equitativa.

Si de lo que se trata es de transformar las estructuras de la sociedad y hacer que éstas sean sensibles a las diferencias culturales, la problemática de la interculturalidad también reside en las poblaciones no indígenas —es decir, en todos los sectores sociales—, pues los actores subalternos de la sociedad no son los únicos que están en la obligación de conocer la cultura de los actores dominantes. Es precisamente por esto que el concepto de interculturalidad como reivindicación de los pueblos indígenas tampoco es suficiente. Si bien la educación intercultural se inició con el objetivo de reivindicar a los pueblos indígenas, hoy en día sabemos que esta reivindicación constituye sólo un aspecto de lo que implica la interculturalidad, ya que de lo que se trata también es de involucrar a los otros grupos sociales en esta toma de posición con

respecto de la desigualdad e inequidad existentes en el país. Está claro que, si los grupos de poder continúan sin involucrarse en la problemática, poco se podrá hacer por la reivindicación de los pueblos indígenas.

Además, si bien es sumamente importante que se afirmen las identidades de las poblaciones culturalmente marginadas, hay que tomar en cuenta los riesgos que alberga una reivindicación mal entendida. En efecto, en su lucha por fortalecer y revalorar lo propio, muchas veces los grupos indígenas caen en una sobrevaloración de lo propio por el solo hecho de ser indígenas, alimentando de esta manera el etnocentrismo y la división. Y es que, aunque no se trata de permanecer indiferentes frente a la extinción de las lenguas y culturas originarias, tampoco cabe asumir la conservación de estas culturas como si fueran piezas de museo que hay que rescatar tal cual existieron muchos años atrás y que además están al margen de los sujetos que quieren ser reivindicados.

En realidad, hay un punto fundamental en el que varios de los discursos confluyen: la interculturalidad como oferta ético-política se constituye en una alternativa al carácter occidentalizante y homogeneizante de la modernización social. No obstante, esto no significa confundir la interculturalidad con una especie de utopía arcaica o con la nostalgia de un pasado idealizado que nunca existió; o con un rechazo dogmático y maniqueo a todo lo que venga de la modernidad occidental. Se trata de recrear la modernidad desde múltiples tradiciones para crearle nuevas formas. Es precisamente dentro de este marco que debe entenderse la reivindicación de los pueblos indígenas, la misma que —como veremos más adelante— debe asociarse, más bien, a un reclamo de derechos y de ciudadanía.

Luego de revisar los múltiples discursos que existen en torno a la interculturalidad, queremos plantear qué se entiende por *educación intercultural*. Como lo anotamos anteriormente, toda visión de educación tiene un modelo de desarrollo que la sustenta y en el caso de la educación con enfoque intercultural (vinculada además a lo bilingüe en los países latinoamericanos) este modelo no corresponde con el modelo hegemónico.

Sabemos que la categoría de *desarrollo* ha sido entendida de diferentes maneras. La educación intercultural cuestiona una visión tradicional y conservadora de desarrollo, que no sólo se asocia con el crecimiento del producto nacional bruto, el aumento de las rentas personales, la industrialización, los avances tecnológicos y la modernización social, sino que concibe al mundo subdesarrollado como pobreza y atraso compuesto de sujetos necesitados y oprimidos «[...] por su propia obstinación, carentes de iniciativa y de tradiciones» (Escobar 1998). En contraposición a esta mirada, la educación intercultural se sustenta más bien en una concepción de desarrollo que lo identifica con la expansión de la libertad y con la adquisición de capacidades para generar bienestar individual y social. De acuerdo con esta perspectiva, el desarrollo

consistiría en la eliminación de controles sociales que dejan a los individuos pocas opciones y escasas oportunidades para ejercer su agencia, y en la eliminación también de las principales fuentes de privación de libertad como la escasez de oportunidades económicas y las privaciones sociales sistemáticas (Sen 2000: 20). Con relación a esta línea de pensamiento, el progreso tendría que evaluarse principalmente en función del aumento de las libertades de los individuos y de su libre agencia para participar políticamente y para recibir una educación y un servicio de salud con calidad.

Según este modelo de desarrollo y en términos generales, la educación con un enfoque intercultural cuestiona la visión hegemónica de progreso y el paradigma homogeneizante y occidentalizante que han regido la educación del último siglo, y surge como ruptura frente a la educación asimiladora del Estado nación. Es más, la educación de tipo intercultural interpela a los actuales sistemas educativos preguntándoles si la educación en su «idea» de ascenso social no está reproduciendo fragmentación social y agrandando las brechas de inequidad. Esto significa dejar de asociar el progreso sólo con la tecnología y la infraestructura, para identificarlo más bien con el desarrollo de capacidades humanas con perspectiva crítica y reflexiva hacia las ventajas y desventajas de cada acción realizada. Significa también apostar por que se deje de asumir la educación como agente civilizatorio y la diferencia como carencia, para potenciar esta alteridad como un recurso valioso que debe ser tomado en cuenta desde el sistema educativo. Mientras que la educación tradicional ha asumido que los educandos tienen que dejar de ser lo que son para volverse otros a partir de un único modelo cultural, la educación intercultural busca formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de contribuir a una democracia justa y plural. Se trata, entonces, de pensar la escuela no como un espacio de reproducción social, sino como un aparato de producción de individuos con una gran cantidad de actitudes y de disposiciones con relación a la alteridad. Este salto es el que marcaría la diferencia con lo que Dubet y Martuccelli (1998) llaman «escuela republicana».

2. La noción de *competencia* en educación

En los últimos años se ha venido utilizando el término *competencia* como parte de numerosos movimientos de reforma educativa en diversas regiones del mundo. Así, los currículos de educación básica han dejado de estar orientados únicamente al aprendizaje de conocimientos diversos, para estar dirigidos también a desarrollar la capacidad de utilizar inteligentemente la información en situaciones reales. Asumida como la piedra angular de un nuevo concepto de educación, la competencia ha sido definida como «[...] el desempeño eficiente y eficaz de una actividad, compuesta por una compleja red de saberes (saber qué, saber cómo y saber ser) respecto de un segmento grande o pequeño de la experiencia humana sobre el mundo» (Reátegui s/f). Sin embargo, desde su aparición en el sector educativo, el concepto ha sido malentendido y muchas veces simplificado. En lo que sigue discutiremos algunos de estos malentendidos con el fin de rescatar su utilidad en el desarrollo del concepto de competencia intercultural.

Como el consenso entre los estudiosos de la materia es que practicar lo que se ha comprendido es esencial para acceder a aprendizajes genuinos, el concepto de competencia supuso poner el énfasis en el uso adecuado de una noción o una estrategia bajo una circunstancia específica. Contrariamente a una idea que se ha extendido, esto no significa, sin embargo, dejar de lado el plano de los contenidos. Como veremos en lo que sigue, la competencia como saber holístico y complejo supone que ningún aprendizaje está desvinculado del conocimiento teórico. De lo que se trata, más bien, es de trabajar el contenido de forma diferente. En efecto, al ser trabajado en un determinado contexto y no como un fin en sí mismo, éste adquiere mayor significado y relevancia, en una clara tendencia constructivista.

Al principio, el concepto de competencia empezó a ser adoptado curricularmente en el ámbito de la formación para el trabajo. De esta manera, se identificó con un saber pragmático y eficiente, es decir, con un saber que aplica determinados aspectos del saber del sujeto y que se asocia con una acción técnica. No obstante, a pesar de que en algunas acciones se pueden presentar ciertos automatismos, el actuar competente se caracteriza por «[...] una acción discernida, donde la persona no se limita a aplicar un esquema previo, sino que va elaborando reflexivamente el curso de su propia acción» (Guerrero 2001). Por lo tanto, no se trata de asumir una perspectiva neoliberal y afirmar que el fin último de la educación por competencias consiste simplemente en formar individuos para el mercado de trabajo que la sociedad exige. Se trata de que los sujetos aprendan a ser ciudadanos «[...] que sepan analizar, decidir, planear, exponer sus ideas y escuchar las de otros» (Gentile y Bencina 2001). Esto no

sólo complejiza la noción de competencia (porque la «despragmatiza») sino también el vínculo entre educación y cambio social; un cambio social que a su vez responde a un modelo de desarrollo que sirve de marco no sólo para contar con una visión de educación, sino también para poner en práctica un sistema educativo específico. En efecto, las discusiones actuales en materia de educación y desarrollo establecen que los diseños de los sistemas educativos deben responder a una lógica que se inicia con la discusión del modelo de desarrollo que el país propone, para que a partir de esto se formulen los grandes objetivos y los perfiles de personas que la educación debería formar, y luego se diseñe un sistema educativo que recoja los planteamientos educativos iniciales. Es por todo esto que las competencias que se busca desarrollar en educación no son «neutrales» o puramente técnicas, sino que responden a una visión de la sociedad.

Si, por un lado, este nuevo paradigma en educación pretende adaptarse a los nuevos cambios sociales y, por otro, el manejo crítico de una diversidad sociocultural que salta a nuestros ojos es precisamente parte sustancial de estos cambios, la interculturalidad también tendría que ser trabajada en educación desde el marco del concepto de competencia. En efecto, ¿cómo seguir trabajando la interculturalidad sólo desde un plano conceptual sin hacer referencia a situaciones problemáticas y generación de conflictos? ¿La idea de formar sujetos interculturales no es acaso que logremos participar activamente en la sociedad en la que vivimos? Está claro que de nada sirve que el sujeto retenga información sobre la interculturalidad sin saber cómo lidiar con ella en contextos particulares y cotidianos.

Es por esta razón que es mejor definir la competencia como *la capacidad para resolver problemas y lograr propósitos*, y no sólo como *la capacidad para poner en práctica un saber*. Y es que la resolución de problemas no sólo supone un conjunto de saberes y la capacidad de usarlos, sino también la capacidad de leer la realidad y las propias posibilidades con las que cuenta uno para intervenir en ella. Si concebimos la competencia como la capacidad de resolver problemas y lograr propósitos, ésta supone un actuar reflexivo que a su vez implica una movilización de recursos tanto internos como externos con el fin de generar respuestas pertinentes en situaciones problemáticas. Uno de los retos actuales de la educación, como lo menciona Aguerro (2002), es viabilizar un cambio en la lógica de comportamiento, tanto de los docentes como de los estudiantes. Este reto nos enfrenta a la imperiosa necesidad de formar personas que se conduzcan a través de lógicas inductivas y no deductivas; es decir, de formar personas capaces de «diagnosticar» lo que sucede en su entorno para que, a partir de ello, puedan establecer estrategias para solucionar los problemas detectados y reforzar los aspectos positivos hallados echando mano de una serie de herramientas. Este punto también es fundamental para pensar el concepto de competencia intercultural, ya que el resolver problemas no sólo implica un actuar eficaz para el provecho de uno mismo sino también un actuar ético que incluya al otro. Para actuar

competentemente es importante evaluar la situación en la que se quiere intervenir, además de evaluar a los otros con quienes se va a intervenir y los recursos con los que éstos cuentan.

Un punto fundamental para tomar en cuenta es el riesgo que ha implicado segmentar el concepto de competencia en sus tres conocidos componentes: el saber conceptual, el procedimental y el actitudinal. A pesar de que la competencia involucra un saber holístico e integrado, en el sector educativo no se ha hecho sino fragmentar estos tres aspectos y por lo tanto simplificar enormemente el fenómeno. En una clara tendencia por hacer «más sencilla» la puesta en práctica de las competencias, se diseñaron estos saberes holísticos sobre la base de estructuras curriculares y detrás de esto estuvo la vieja discusión sostenida entre la pedagogía y la psicología acerca de la naturaleza del aprendizaje. Mientras que para la primera éste es considerado un producto que necesariamente debe ser medible, para la psicología el aprendizaje es un proceso. La perspectiva del aprendizaje como producto —aquella que está presente en las estructuras curriculares— favoreció la fragmentación de los tres aspectos de la competencia en vista de que se necesitaba evaluar productos terminales.

En realidad, no podemos plantear saberes desconectados para los tres componentes de la competencia, ya que entre ellos se produce una fuerte interdependencia. Por ejemplo, existe una fuerte relación entre el saber cómo y el saber qué, puesto que el saber conceptual es el sustrato sobre el cual se apoyan los procedimientos del saber cómo. Vale decir que el saber hacer se apoya en esta información de base que constituye todo el saber cultural del sujeto. Asimismo, el saber actitudinal no se puede concebir como una lista de actitudes desintegradas de los otros saberes, y por lo tanto no es posible enseñar valores o normas de manera aislada. Lo que sabemos y lo que hacemos despierta necesariamente en nosotros un valor, y por ello tanto el saber conceptual como el procedimental suponen un grado de compromiso y una actitud específica con relación a ellos. Es importante mencionar que, a pesar de que existen muchas definiciones de *actitud*, lo cierto es que la mayoría de ellas coincide en reconocer que en la misma actitud hay un fuerte componente cognitivo. Eagly y Chaiken (1993) entienden la actitud como una tendencia psicológica referida a un estado interno, que se manifiesta de manera abierta o encubierta y que puede ser afectiva, cognitiva o volitiva. En líneas generales, las actitudes son entendidas como una «puesta en práctica» de los valores y los valores son estructuras que son producto de un aprendizaje social y cultural, en donde interactúan fundamentalmente componentes cognitivos y afectivos.

El saber actitudinal ha sido el menos trabajado en el concepto de competencia, y por tanto aún no se ha desarrollado a cabalidad todo lo que implica el saber ser. Sabemos que, aunque hay problemas que se resuelven por la vía cognitiva, hay otros que involucran más la vía emocional. Sin embargo, no se ha desarrollado suficientemente

todo lo que se relaciona con los procesos afectivos, las actitudes, los valores y las habilidades sociales. Es precisamente este terreno el que va a ser importante para desarrollar el concepto de competencia intercultural, ya que en él está presente todo lo referido a aspectos como la identidad, las relaciones interpersonales y los prejuicios. Para que una competencia intercultural se desarrolle, resulta clave el aspecto actitudinal, pues —como veremos— ésta por lo general contradice saberes y prácticas hegemónicas en la sociedad que están asociadas a actitudes completamente contrarias. Saberes y prácticas que se asocian con la imposición de una cultura sobre otras y consecuentemente con el desprecio (a veces no muy explícito) de todo lo que no corresponde con lo dominante, como si se tratara realmente de algo que no tiene valor y es inferior. Hasta ahora, la educación ha fracasado en abordar la interculturalidad precisamente porque los pilares sobre los que ésta se rige se basan en estas creencias fuertemente enraizadas.

Sin embargo, no se puede trabajar el aspecto actitudinal de la interculturalidad como se ha venido haciendo hasta la fecha; vale decir, sin articularse con el aspecto procedimental y sobre todo con el cognitivo. Según Walsh (o. cit.), centrarse sólo en la cuestión afectiva y actitudinal como relación individual y personal ha sido el camino más fácil, menos conflictivo y más usual en educación. Pasar por alto la necesidad de entender la interculturalidad también como proceso cognitivo y procedimental ha tenido como consecuencia que las capacidades actitudinales hayan caído en el vacío y sólo se hayan adquirido de manera superficial.

Muchas veces escuchamos a gente decir que la interculturalidad es «una cuestión de actitud» o que más bien se refiere a «un actuar» de forma específica. Sin embargo, el concepto de competencia ahora nos ayuda a entender que la interculturalidad es un saber complejo que no sólo involucra uno de los planos, sino el de la actitud, el de la acción y además el del conocimiento. No sólo es las tres cosas a la vez, sino que se enseña y se aprende más allá del currículo y del aula.

3. Propuesta de competencias interculturales

Esta sección contiene una propuesta de competencias interculturales en la que se ha tomado en cuenta que éstas no involucran una situación acabada, sino más bien un conjunto de saberes complejos que son además dinámicos y no terminales. Es por esta razón que no vamos a redactar las competencias de forma «clásica»: vale decir, separando y fragmentando los saberes que las integran, sino que trataremos de plantear un saber integrado donde los tres interactúan y están presentes inevitablemente. Como lo hemos anotado anteriormente, la segmentación de estos tres componentes ha respondido a una visión «curricularizada» de la noción de competencia y a una concepción de aprendizaje como producto terminal. No sólo no estamos de acuerdo con esta visión de aprendizaje, sino que queremos resaltar que la presente propuesta no se reduce al ámbito curricular.

Se consignan cinco competencias organizadas en las siguientes temáticas: contacto cultural, habilidades comunicativas, modos de conocer y aprender, relaciones de poder y ciudadanías interculturales. El orden señalado no responde a una intención de priorizar unas sobre otras. Luego de cada una de las competencias, presentaremos algunos ejemplos de indicadores gruesos o criterios para la gestión pedagógica y para la institucional.

3.1 Contacto cultural

Para que una persona tenga una competencia intercultural, no basta con poseer un conocimiento del otro o con respetar su cultura; es necesario tener una actitud abierta para tomar contacto con lo diferente, acercarse al otro para aportar y para tratar de aprender de él. Es importante que la persona desarrolle esta actitud de apertura en la que le pierda el miedo a la diferencia, no se sienta amenazada por ella, y se interese en entablar contacto con el otro adoptando una posición de «descentramiento». Como afirman Ortega y Mínguez (2001), más allá del conocimiento y la comprensión intelectual de otras culturas, se trata de aceptar y acoger al otro. Así entonces, para ser interculturales es indispensable promover el contacto y el acercamiento, ya que el solo respeto puede denotarse desde los estereotipos sociales, que no hacen sino aislarnos, mantenernos indiferentes y sumergirnos en nuestra propia manera de ser como la única forma de comprender la realidad.

Así, por ejemplo, en muchos espacios educativos no se promueve un contacto positivo y enriquecedor entre personas o grupos de orígenes culturalmente diversos. En el aula existe segregación entre niños que son hijos de campesinos y niños provenientes

de la ciudad; en los institutos superiores pedagógicos se genera una división muy grande entre maestros de educación bilingüe intercultural (EBI) —y por ende de extracto más campesino— y maestros que no son de EBI; y aunque normativamente están presentes, en la práctica las organizaciones indígenas no suelen participar en las Direcciones Regionales de Educación (DRE) y en los Consejos Participativos Regionales (COPARE); y, por tanto, tampoco en la formulación de políticas regionales. Habría que preguntarse por qué no se promueve el diálogo y cómo se está manifestando el miedo a la diferencia en los diversos actores involucrados. Asimismo, en el caso de que se promueva el contacto entre actores diferenciados, también cabría preguntarse por qué y cómo desde diferentes posiciones se suele imponer opiniones que terminan cerrando el diálogo porque se presentan como verdades absolutas. Esto ocurre desde la hegemonía y la oficialidad, pero también desde fundamentalismos; pues desde ambos extremos existe una resistencia y cerrazón a enriquecerse del otro.

Cuando se discute sobre la interculturalidad, a veces se piensa que durante un contacto cultural no necesariamente tengo que modificar mis propias formas culturales para incorporar las de otros si no lo considero conveniente. En otras palabras, se suele argumentar que el contacto no necesariamente implica renunciar a lo mío para incorporar aprendizajes de otros. Creemos que habría que considerar este punto de otra manera. Un contacto cultural positivo significa, más bien, tener la habilidad de transitar de un contexto cultural a otro para adaptarme a la diferencia en el momento del tránsito. Aunque este tránsito no implica necesariamente una transformación, el conocer y comprender formas culturales diferentes que tienen sentido para otros y hasta involucrarme con ellas en ciertos contextos significa que necesariamente quedo «afectado» con la experiencia, y aunque a partir de ahí no modifique hábitos y prácticas propias, sí amplíe mis esquemas con relación a diferentes aspectos. No se trata de repetir un discurso trillado y suponer que con voluntad personal se puede llegar siempre a un encuentro armónico que me enriquece, me transforma y me cambia, ya que como veremos más adelante las condiciones del diálogo suelen estar atravesadas por relaciones de poder muy difíciles de superar. En todo caso, lo que sí consideramos importante de tomar en cuenta es que el contacto tiene que realizarse sobre la base de la valoración del otro y de la toma de distancia de lo propio, sin juzgar ni criticar, antes de que la diferencia haya sido explicitada.

El contacto y el acercamiento entre personas diferentes (por ejemplo, en relación con extractos socioculturales) tienden a generar desencuentros y malentendidos que impiden el diálogo fluido. Por eso, es necesario también vivir los conflictos, conversarlos, analizarlos y comprenderlos, para aprender a manejarlos en situaciones futuras. Así entonces, es importante promover la resolución de conflictos concretos y visibilizar los problemas que impiden la interculturalidad. Aunque muchas veces no va a ser posible lograr un «diálogo armónico» entre prácticas culturales que suelen entrar en conflicto, por lo menos es importante que se comprendan las raíces de este enfrentamiento para

que en las próximas situaciones éste sea paulatinamente cada vez menos violento y agresivo, hasta lograr relaciones más dialógicas. El manejo de conflictos comienza con tratar de entender sus raíces a través de la comunicación entre las partes involucradas.

Desde el terreno académico se han introducido una serie de discusiones sobre la noción de cultura y del contacto cultural que, si bien describen y analizan lo cultural desde una perspectiva crítica, no necesariamente coinciden con la forma en que los propios grupos culturales viven y sienten su realidad. En otras palabras, cuando el discurso académico y el discurso político se encuentran, muchas veces entran en contradicción, razón por la cual el trabajo de lo intercultural resulta bastante difícil. En lo que sigue, presentaremos las dos perspectivas y luego una discusión sobre si es posible conciliarlas.

Desde la academia, el tránsito necesario de un contexto cultural a otro implica dejar atrás una visión esencialista de cultura y entender que las culturas no son puras, estáticas y permanentes, sino, más bien, universos simbólicos dinámicos que cambian a lo largo del tiempo y de la historia. Por eso, una cultura siempre está en contacto con otras culturas, se encuentra culturalmente diferenciada y está interferida por el contacto de símbolos que tienen orígenes diversos. Esta característica propia de toda cultura nos ayuda a entender la limitación del concepto de *biculturalidad*, referido a la capacidad de funcionar en dos ámbitos culturales distintos de igual manera y de forma simultánea. Y es que, si entendemos y además experimentamos el hecho de que las culturas no son entidades cerradas y homogéneas sino que se definen desde su recreación constante con otras, el contacto y la interrelación cultural ya no deberían entenderse sólo como «contaminación», «amenaza», «deterioro» o «invasión», sino también como enriquecimiento y oportunidad. En la práctica, todo esto significa no quedarse en una polaridad de aprendizaje y enseñanza de lo propio y lo ajeno (o sólo de lo propio), sino propiciar una reflexión sobre los espacios intermedios de negociación y encuentro (muchas veces conflictivos) que de hecho se reflejan en las prácticas sociales de todos los días.

Desde la academia, todo esto también conlleva a resignificar el concepto de cultura que solemos manejar comúnmente³. Se trata de una visión de las culturas como esencias orgánicas y naturales delimitadas espacialmente y compuestas por prácticas simbólicas y materiales de origen ancestral, que los individuos heredan y asumen como parte permanente de su identidad. Esto favorece la idea de que, como esencias cerradas, es muy difícil transitar entre ellas; afianza cada vez más la idea de que las culturas indígenas son elementos ancestrales y antiguos, que requieren ser preservados de la modernidad y que no constituyen agentes históricos de la nacionalidad; y reproduce la asociación entre lo indígena y el folclor, la artesanía y el pasado (Poole

³ Para esto véase Vich (2001) y Portocarrero (2004).

2003). Debido al permanente contacto cultural que caracteriza el mundo de hoy —y, por ende, la historia personal de todos nosotros—, inclusive se ha llegado a afirmar que es mejor hablar de «bagajes culturales» y no de «la cultura A» o «la cultura B». En lugar de contraponer «mi cultura» a «tu cultura» debemos comenzar a asumir que —en el sentido de la existencia de contacto cultural— todos tenemos algo de interculturales.

Sin embargo, desde algunas esferas del terreno político apreciamos que se concibe la cultura como cerrada, homogénea y permanente; y que, a raíz de esto, se maneja muchas veces una visión dual de las culturas en la que se opone, por ejemplo, la «cultura andina» a la «cultura occidental» sobre la base de ideas implícitas de pureza cultural. Además, como parte de esta visión dual de las culturas, se suele establecer —en el caso de algunas zonas andinas— una asociación entre Andes-zona rural y Occidente-ciudad; y, como consecuencia, se concibe la migración como una pérdida, una contaminación o una deslealtad a una «esencia original». Esto implica, además, que no se tomen en cuenta otras tradiciones culturales más allá de la andina y la occidental (como las asiáticas, las africanas y las amazónicas, entre otras).

En el caso específico de la zona de Madre de Dios, por ejemplo, también ocurre algo parecido, aunque la oposición se establece entre gente de la zona y los migrantes andinos que han «invadido» la región desde hace varias décadas y que representan un porcentaje muy alto de la población. En este caso, en lugar de que la identidad local se construya con el aporte de los migrantes, éstos son concebidos, más bien, como los que amenazan la cultura e identidad de la zona. Tanto es así que los padres de familia se escandalizan de que a sus hijos los hagan bailar saya puneña en las escuelas, pues eso significaría estar perdiendo una cultura local que por lo visto se asume también como pura y permanente.

En realidad, todo esto se explica desde una afirmación cultural y política que no hace sino responder al sometimiento y opresión que han sufrido algunos grupos culturales en el Perú. Y es que cuando hablamos de cultura, también nos referimos a la manera como los pueblos viven los hechos de su historia; mientras que en el caso andino esta perspectiva recoge un sentimiento vivido durante mucho tiempo y una visión de la Conquista como la que nos dividió en vencedores y vencidos, en el caso de Madre de Dios se revela un sentimiento frente a una constante explotación de recursos locales por parte de foráneos. Es así como afirmar lo propio en oposición a los otros y asumirlo como un todo compacto implica haberle dado a la interculturalidad un significado que es conveniente desde una lucha particular.

Es fundamental no sólo entender el contenido político desde el cual se resignifica el concepto de interculturalidad a partir de sectores socioculturales específicos para contribuir a una lucha justa proveniente de sectores minoritarios, sino también propiciar la atribución de poderes a los sujetos para que afirmen su identidad y no nieguen los códigos culturales propios. Sin embargo, es importante también ser conscientes de los

riesgos que implica el atrincheramiento en lo étnico y la creación de islas culturales que, desde la afirmación permanente, se mantienen siempre en oposición al otro. Aunque hay que ser conscientes de que algunos discursos pueden debilitar la lucha de ciertos grupos sociales, se debe buscar el equilibrio para no caer en un extremo que además genere una idealización de lo indígena por el simple hecho de serlo. Si la afirmación cultural no tiene límites y siempre se desarrolla en oposición al otro, ¿qué nos conecta entonces?; ¿las prácticas sociales no nos revelan acaso que en la vida cotidiana no ocurre una oposición total entre grupos culturales?; ¿no encontramos acaso una cultura andina en la zona urbana y migrantes que despliegan su creatividad en las ciudades y contribuyen de esa manera a la sociedad nacional?; ¿concebir lo andino sólo como lo rural no estaría perjudicando (y estancando) el desarrollo de la cultura andina?; ¿asumir en la escuela un discurso radical de lo propio que no reconozca lo otro —además de contraponerlo— no estaría marginando y aislando a las otras culturas que siempre son minoritarias? En todo caso, ¿cómo se podría conciliar estas dos posiciones con relación al contacto cultural?

Una propuesta intercultural debería trabajar esta dimensión de las respuestas étnicas y de las armas políticas que responden a vivencias históricas concretas de exclusión y desigualdad social, pero debería suscitar también una reflexión sobre la forma en que una perspectiva esencialista y dicotómica de las culturas —desde una postura radical— puede representar un obstáculo y un riesgo, no sólo para pensar la interculturalidad en un nivel conceptual sino también para trabajarla en el proceso educativo. Y es que la meta de una educación intercultural no es la conservación de la esencia de las culturas originarias, pues —como se ha enfatizado antes— las culturas siempre son heterogéneas y las influencias externas son parte de su misma conformación. De lo que se trata es que la educación intercultural apueste por mejorar la calidad de los intercambios y por «[...] preparar a los sujetos de las culturas subalternas para que se ubiquen frente a las culturas hegemónicas de manera activa y no se limiten a dejarse asimilar pasivamente a ellas» (Tubino 2004b). Pero ubicarse de manera activa no significa tampoco asumir posturas fundamentalistas como contrarreacción a la exclusión histórica.

En primer lugar, nos parece importante introducir los puntos en común de ambos discursos: en realidad, ambos surgen para cuestionar el paradigma homogeneizante y occidentalizante de la modernización social y para legitimar la alteridad en múltiples escenarios. En el caso de la escuela, por ejemplo, ambos discursos coinciden en señalar que se trata de un espacio que no sólo homogeniza e impone un modelo cultural, sino que además refuerza la situación jerárquica que caracteriza a la interculturalidad «de hecho». Tal vez sea estratégico introducir el tema a través de estas luchas comunes. En segundo lugar, es importante conocer la interculturalidad «de hecho» para tener un punto de partida en los diferentes contextos de intervención. Vale decir que es fundamental saber cómo se están produciendo los contactos lingüísticos y

culturales en los diferentes espacios y qué actores están involucrados en los conflictos, estereotipos sociales y exclusiones que se generan.

Con todo lo reflexionado, planteamos la siguiente competencia:

La persona intercultural tiene apertura hacia lo diferente y demuestra disposición a enriquecerse de los códigos culturales de otros, ya que comprende que esto no significa una amenaza a lo propio. Asimismo, trata de manejar los conflictos que surgen durante este contacto.

Indicadores gruesos para la gestión institucional:

- En caso de conflicto cultural con otra persona, el funcionario de la DRE conversa con el involucrado sobre el hecho y trata de comprender la raíz del mismo, para lo cual es capaz de tomar distancia de su propia posición.

Indicadores gruesos para la gestión pedagógica:

- Cuando el docente trabaja aspectos de la cultura local en el aula, no los reduce al pasado y a lo ancestral como si fueran elementos que se deberían preservar de la modernidad, sino que los analiza como elementos que contribuyen al desarrollo de la nacionalidad y que se recrean constantemente en la actualidad debido al contacto con elementos culturales diversos.

3.2 Habilidades comunicativas

Un aspecto de la interculturalidad se refiere a las habilidades comunicativas y a la capacidad que adquirimos para interactuar con personas culturalmente diferentes, asumiendo con sensibilidad el hecho de que existen diferencias culturales en esta dimensión relacional. Para desarrollar esta competencia es importante que descubramos estas diferencias a partir de experiencias concretas, que luego las conozcamos y que finalmente las comprendamos (Chiodi y Bahamondes 2003).

El nivel de comprensión se logra a partir de una serie de elementos conceptuales. Es esencial entender, por ejemplo, que los patrones culturales desde los cuales el «otro» se relaciona pueden ser muy distintos —pero igualmente válidos— a los de uno, hecho que contribuye a ponerse en el lugar del otro y a asumir que para ese otro lo de uno también es percibido como diferente y poco familiar. Parte de todo esto es el desarrollo de procesos metacognitivos que involucran el explicitar las presuposiciones que suelen generar los malentendidos. En la comunicación, por ejemplo, conviene explicar al otro lo que hemos querido decir para que se logre entender por qué a

veces suelen surgir desencuentros. A partir de esto, es importante situarse en la lógica desde donde parte el otro para poder entender el malentendido desde el otro lado.

Todas las personas poseemos una competencia comunicativa que adquirimos durante el proceso de socialización y que no sólo abarca el conocimiento de la gramática, sino también el de los usos de la lengua. Esto se relaciona con el conocimiento social y cultural que tienen los hablantes para usar e interpretar formas lingüísticas e involucra, por ejemplo, el saber qué decirle a quién y cómo decirlo «apropiadamente» en diversas situaciones. Así entonces, las habilidades comunicativas ocurren en el marco de habilidades sociales, pues la relación que establezco con el otro y el trato que le doy no se reduce sólo a la comunicación verbal. Por ejemplo, si saludo de una forma que es apropiada para un contexto cultural particular, cuento con una habilidad social que no sólo involucra formas de usar el lenguaje sino también modos de moverme, de usar mi cuerpo, de gesticular, etc.

Hay contextos particulares en los que desde una perspectiva cultural se espera que seamos claros y sinceros, mientras que desde otra se espera —más bien— que seamos redundantes e indirectos. Esto crea estereotipos sociales hacia ciertos grupos culturales —como, por ejemplo, los andinos—, porque —sin conocer la intención comunicativa que guía sus mensajes— se les califica de personas que manejan un doble discurso, de «mentirosos», «hipócritas», «inseguros», «redundantes» o «inconsistentes», desde la lógica que guía la competencia comunicativa de otro grupo cultural. Así también, se suele tachar a los loreanos de falsos pues, en lugar de enfocarse en el plano referencial del mensaje, «hablan para agradar», aunque esto signifique no decir la verdad. El hecho de que no soporten desagradar constituye información cultural importante que está en la base de la interacción comunicativa y que hay que entender a cabalidad, no sólo para que no se produzcan malentendidos, sino para que tampoco se sigan reproduciendo estereotipos sociales. Otro tanto podríamos plantear también de los estereotipos que se producen sobre el habla limeña. Así entonces, comunicarnos de una manera X en un contexto donde esa manera no es la esperada puede ofender a las personas e impedirnos transmitir las intenciones que originalmente acompañaron a los mensajes.

Muchas veces, el lograr un verdadero diálogo implica buscar encuentros entre los diferentes estilos y, a partir de ello, consensuar «reglas de juego» comunes para contextos específicos (como el caso del COPARE, por ejemplo), y no suponer que hay que respetar los estilos diversos como tales sin intentar un acercamiento entre los involucrados. Esto no significa, sin embargo, que las reglas comunes que se establezcan para llegar a acuerdos y para participar sean las del grupo hegemónico, pues esto sería nuevamente excluyente y poco intercultural. Las reglas de juego comunes deberían establecerse flexibilizando los juicios de valor hacia los estilos comunicativos de las partes, identificando razones culturales en conflictos surgidos a la hora de dialogar, y conversando sobre ellos y promoviendo la escucha como ejercicio de

comprensión y acercamiento al otro. Las posibilidades de diálogo entre diferentes se generan cuando las partes dejan de atrincherarse en lo propio y además lo flexibilizan para encontrar encuentros a través de puntos medios.

Tener esta competencia implica, entonces, aceptar y comprender la lógica por la cual diversas personas se expresan de manera distinta en situaciones comunicativas particulares, y no discriminarlas por el hecho de que estas maneras sean diferentes a lo que se esperaría en contextos similares de los espacios de poder. Además de esto, esta competencia también implica «poder funcionar» (es decir, interactuar) dentro de la lógica de la forma comunicativa que se requiere en un contexto cultural dado, e involucrarse con esa forma aun si no se estuviera de acuerdo con algunos de sus aspectos. Por ejemplo, la inauguración de un acto puede realizarse de forma distinta en dos espacios culturales también distintos; y de lo que se trata no es sólo de comprender el sentido que subyace a la forma que no es la de uno, sino de involucrarse con esa forma si acaso un contexto específico así lo requiere.

Por otro lado, este respeto por la forma en que las personas se expresan en diversas situaciones comunicativas también implica un respeto por la lengua (el castellano frente al quechua, por ejemplo) y por la variedad de lengua que utilizan (el castellano estándar frente al castellano andino, por ejemplo). Entonces, para contar con esta competencia también es preciso respetar la variedad de lengua que usan otras personas; y entender que una persona no vale más por dominar la variedad de prestigio, sino que su variedad —como la de otros— forma parte de sus aprendizajes culturales. Ponernos en el lugar del otro y experimentar discriminación por hablar como lo hacemos puede ayudarnos a experimentar esta situación y a asumir una actitud diferente con respecto de ella.

Las habilidades comunicativas involucran tanto el plano oral como el escrito. Una perspectiva intercultural implica reconocer que, aunque hay diferentes maneras de producir textos, existen formas dominantes de escritura que están asociadas a la escuela; y que, desde esta institución, tales formas se han erigido históricamente como las únicas «correctas» y las únicas que también proveen acceso a recursos y a oportunidades sociales. Sin embargo, frente a este tipo de escritura de carácter expositivo y ensayístico, la gente desarrolla otro tipo de prácticas letradas que no son reconocidas institucionalmente, pero que cumplen propósitos específicos en los contextos de su vida cotidiana. En todo caso, lo importante aquí es reconocer que el hecho de saber leer y escribir (en el sentido de codificar y decodificar símbolos gráficos) no implica necesariamente que se dominen los géneros textuales de poder, ya que éstos responden a prácticas aprendidas en contextos socialmente privilegiados. Sin embargo, lo que suele ocurrir es que la gente también es discriminada y hasta considerada inferior por no dominar géneros textuales que realmente responden a formas aprendidas y a espacios a los que sólo pocos tienen acceso.

Desde el plano curricular se ha hecho muy poco todavía por tratar de tomar en cuenta el aspecto de las habilidades comunicativas. En el área de Comunicación Integral subyace un modelo de competencia comunicativa uniforme y homogéneo, que responde a un tipo de ciudadano que la institución escolar pretende formar. La escuela no sólo promueve formas de interacción social y estilos de comunicación específicos que no son familiares para muchos alumnos de contextos socioculturales diversos, sino que sobredimensiona el plano de la lectura y escritura como un espacio muy distante de lo oral; y además desestima una serie de habilidades sociales y comunicativas que los niños llevan consigo a la escuela. En efecto, hay muchos niños que se resisten a hablar en clase y esto no sólo obedece a su timidez o al hecho de que su lengua materna sea otra, sino al hecho de que las condiciones sociales que rigen cuándo es apropiado hablar en clase difieren de las que determinan la participación verbal y otros tipos de desempeños comunicativos en las interacciones sociales de diferentes comunidades. Por ejemplo, mientras que para la escuela el único canal para demostrar la competencia es la expresión verbal, y esto implica mostrar los errores públicamente, en otros contextos culturales el niño mismo se evalúa (luego de observar y de participar en la tarea bajo una supervisión) y sus fallas no son vistas por otros (Philips 2000). Si bien el anterior es un ejemplo que pertenece más bien al ámbito de la didáctica, los contenidos del área de Comunicación Integral también responden a una mirada universalista de concebir el desarrollo de la comunicación. Y mientras que en el desarrollo del programa curricular muchas veces se asume que los niños aprenden primero a describir, luego a narrar y mucho más adelante a argumentar y a interpretar, los niños del campo cuya cultura es la andina aprenden a argumentar y a interpretar desde muy temprana edad, casi en el momento en que han adquirido la habilidad de narrar (por ejemplo, son capaces de interpretar sus sueños aun cuando todavía no han aprendido a narrarlos). Se trata, entonces, de tomar en cuenta el marco social y cultural de la comunicación.

En el ámbito de la gestión queda también mucho por pensar en torno a la interculturalidad. Por ejemplo, la cultura normativa existente suele suponer que, dada la norma, queda implementada la política; y, por ende, niega o desconoce las valoraciones de los diversos actores en juego con respecto tanto al problema que dicha norma pretende «corregir» como de la norma misma. Y mientras que en muchos contextos campesinos las actividades para crear normas locales implican consenso entre los participantes, esta cultura en donde «papelito manda» no sólo invisibiliza la necesidad de diálogo, de escuchar y de argumentar, sino que asume la superioridad (y el fetichismo) de lo letrado en la toma de decisiones.

Esto no hace sino corroborar que la dimensión de poder está siempre presente en las interacciones de actores involucrados en la toma de decisiones, y que éstos no se encuentran en igualdad de condiciones. Por consiguiente, ciertos actores no son considerados lo suficientemente válidos como para debatir en la toma de ciertas decisiones,

y la inhibición o apatía que ellos muestran realmente revela una resignación de que tal derecho le correspondería sólo al «conocimiento experto». Este es el caso, por ejemplo, de los padres de familia y de algunos estudiantes y docentes que terminan siendo consumidores pasivos o simples ejecutores de los procesos educativos. Lo interesante es que a veces se intenta justificar su incapacidad de aporte con un argumento que desvaloriza algunas formas de comunicación y que asume que las formas comunicativas del «conocimiento experto» son superiores. Se les juzga, por ejemplo, de que «no saben concretar», de que utilizan «muchos rodeos» o de que no saben «utilizar los tiempos». Todo lo cual nos corrobora que no basta con que los diversos actores estén presentes en la toma de decisiones, sino que es indispensable «[...] generar condiciones y desarrollar capacidades para equilibrar estas relaciones de poder y/o empoderar a los actores más excluidos» (Andrade 2002: 10).

Todo lo reflexionado anteriormente nos lleva a proponer la siguiente competencia:

La persona intercultural es consciente y sensible frente a la existencia de diferentes formas de establecer relaciones comunicativas, reconoce la validez de estas diferencias y procura utilizarlas cuando el contexto lo requiere.

Indicadores gruesos para la gestión institucional:

- En las sesiones de los Consejos Educativos Institucionales, el directivo del ISP propone reglas claras y consensuadas que toman en cuenta las distintas maneras de comunicarse de los diferentes grupos culturales presentes.

Indicadores gruesos para la gestión pedagógica:

- En el aula el docente respeta y promueve distintos estilos de comunicación, de acuerdo con los modos culturales de los niños.

3.3 Modos de conocer y aprender

Un aspecto básico y elemental para aproximarnos a una competencia intercultural es contar con información sobre la diversidad sociocultural y sociolingüística existente y tomar conciencia de ella. Aunque parezca mentira, pocos peruanos sabemos cuántas lenguas se hablan en el Perú y cuántas de ellas se hablaban y dejaron de existir. Tampoco somos conscientes de la diversidad de bagajes culturales existentes y del prestigio que gozan unos sobre otros. Sin embargo, está claro que este nivel informativo constituye sólo un punto de partida para aproximarnos a la diversidad cultural desde otras perspectivas.

En efecto, además del aspecto relacional de las culturas, éstas también se diferencian por funcionar desde diversas concepciones del mundo. El hecho de valorarlas implica, por un lado, reconocer que las racionalidades de la cultura hegemónica no son mejores o superiores que las de otras culturas, sino que todas tienen validez dentro de la lógica que las sustenta. Vale decir que todas son parte de las «[...] formas de vida o sistemas coherentes de creencias y significaciones que explican el conjunto de experiencias y realizaciones históricas de un pueblo» (Ortega y Mínguez o. cit.).

Por lo tanto, la cultura ya no puede ser entendida como una práctica reguladora de un gusto autodenominado «universal» que se nombra como la única y superior expresión cultural. En efecto, ésta ya no equivale a «lo culto» —definido desde la hegemonía— sino que debe entenderse como «[...] un tejido simbólico y una dimensión afectiva y práctica que, junto con las formas económicas, configura nuestra vida social a partir de la estructuración de relaciones materiales y pulsiones imaginarias» (Vich o. cit.). La cultura, entonces, ya no corresponde a un tipo de producción simbólica que está fuera de los individuos y que hay que conquistar y aprender mediante la educación, sino que se refiere a los signos, valores y prácticas mediante los cuales una persona es socializada. Así, por ejemplo, frases como «El objeto de la escuela es destruir la ignorancia, uno de los mayores enemigos del hombre» o «Ser culto es el único modo de ser libre» (escritas en una de las paredes de nuestros ISPP con especialidad bilingüe intercultural) están asumiendo precisamente que la escuela es la única que provee cultura y que los niños/estudiantes son unas cajas vacías que hay que llenar con el «verdadero» conocimiento. Nada más antiintercultural, por cierto.

Estos modos de conocer y aprender pueden ubicarse dentro del plano epistemológico, dentro del plano disciplinar o, más bien, dentro de formas de organización social, económica y política⁴. Dentro del plano epistemológico, se puede considerar las diferentes formas de aproximación a la realidad: concepciones sobre la persona, el tiempo y el espacio y la naturaleza, entre otros. Los contenidos disciplinares se refieren, por ejemplo, a los conocimientos existentes en disciplinas como la matemática, la producción, la medicina, la astrología o la justicia. Y finalmente, las diferentes formas de organización aluden a la idea de familia, a los ciclos de vida de la persona, a los modos de socialización, a los sistemas de reciprocidad o a las formas de gobernar. En todos estos aspectos, las diferentes culturas tienen sus propias formas de concebir el mundo —de aproximarse a lo «real» y lo «irreal»— y ninguna es mejor o peor que otra. Lo que ha ocurrido es que sólo una visión se ha erigido como la hegemónica y se ha llegado a creer que es a ella a la que el resto de culturas tendrán que dirigirse. Pero hoy en día ya se está hablando de la necesidad de «descolonizar» el conocimiento (Mignolo 2000) y de desterrar perspectivas evolucionistas con relación al cambio cultural.

⁴ Esta clasificación ha sido tomada de un informe elaborado por Lucy Trapnell sobre el enfoque intercultural en los sílabos de formación docente en los ISPP con los que trabajamos.

Esta perspectiva de lo intercultural también puede ejemplificarse desde el plano curricular. Una perspectiva intercultural del currículo implica cuestionar el sesgo cultural que éste presenta, en el sentido de llamar la atención sobre la hegemonía que tiene el conocimiento occidental sobre los otros tipos de conocimientos (que se reconocen como saberes tradicionales y empíricos), con el fin de que en los contenidos de las distintas áreas se consideren diferentes perspectivas culturales del tema que se va a trabajar, sin jerarquizar determinados tipos de ópticas sobre otras y sin adoptar una postura universalista sobre los estadios de desarrollo y sobre sus consecuencias para el aprendizaje. Por ejemplo, en el currículo de formación docente inicial para ISPP, en el área de Ecosistema se tendría que tomar en cuenta otras perspectivas «no científicas» de aproximación a la realidad y comprensión de la misma, en las que el hombre no se concibe como un ser que domina la naturaleza sino como uno que establece una relación diferente con ella. En el área de Sociedad, habría que incorporar visiones de la historia diferentes de la que se concibe en la tradición hegemónica, en la que se asocia con una perspectiva lineal que desvincula el estudio del tiempo y del espacio.

Del mismo modo, en el área de Educación se debería revisar y discutir conceptos de educación alternativos al hegemónico, y patrones de socialización primaria que no necesariamente coinciden con los que han sido propuestos como universales. Está claro que una educación intercultural no puede ser exclusivamente escolarizada y que debería funcionar desde «[...] coordenadas más amplias que la escuela, donde la familia y el contexto social más significativo se vean realmente implicados en la tarea de educar» (Ortega y Mínguez o. cit.). En el área de Religión el sesgo cultural es más explícito aún, ya que habría que abordar no sólo la tradición católica sino una diversidad de perspectivas religiosas. De lo que se trata, en realidad, es de cuestionar o «deconstruir» el concepto de «ciencia» y —como parte de esto— la distinción existente entre lo científico y lo empírico o entre el saber formal y el tradicional, con el fin de que no se jerarquicen determinados tipos de conocimientos sobre otros. Toda actitud etnocéntrica (en la que se asuma una cultura como el centro y como superior a otra) y evolucionista (en la que se asuma una cultura como más avanzada frente a otra más «primitiva») refleja posturas que están lejos de ser interculturales.

Lo anterior implica levantar otros marcos de interpretación, diferentes del marco de interpretación de la ciencia, que permitan comprender que existen otros aparatos conceptuales para precisar la realidad y otras categorías para entender el mundo. Desde esta perspectiva, nuestra posición está más cercana a teorías críticas de la ciencia que a una tradicional postura positivista. Una manera crítica de entender la ciencia y el conocimiento es reconocer que ambos están relacionados con la construcción de la realidad. Y es que la realidad es, en principio, una construcción elaborada por cada uno y, al entregársela al otro y compartirla con este otro, se reconstruye de una nueva manera. La realidad, entonces, se entiende como construcción social, ya que no existe una realidad objetiva e independiente de su comprensión y conceptualización.

Ahora bien, el levantamiento de otros marcos de interpretación no es tarea fácil, pues, así como los usuarios de una lengua no tienen conciencia metalingüística sobre la estructura de aquélla, a los sujetos culturales también les cuesta explicitar los marcos de interpretación desde donde se explican sus conductas.

Como los modos de conocer de la interculturalidad o su dimensión epistemológica constituyen un campo poco explorado —y por tanto un desafío pendiente de atender—, la diversidad cultural suele reducirse a los aspectos folclóricos o a las expresiones culturales tradicionalmente reconocidas y practicadas. Lo que hace que lo cultural se reduzca a aspectos relacionados con danzas, comidas, canciones y otros, como si las relaciones interculturales conflictivas se derivaran de la diferenciación en esos aspectos. De esto se deriva lo siguiente: no basta con que la persona acepte y valore este tipo de expresiones folclóricas, sino que también es necesario que ella asuma una posición de relativismo cultural y deje de lado los prejuicios hacia otras esferas de lo cultural que se relacionan más bien con epistemologías diferenciadas. Por ejemplo, a una persona puede gustarle mucho la vestimenta y el ritmo de la danza de un carnaval, pero el instante del ritual del latigazo lo juzga como algo «bárbaro» y no intenta entender el sentido que puede tener esto como expresión en la festividad.

Reconocer todo lo anterior —es decir, la existencia, legitimidad, valor y capacidad de aporte de las diversas formas de conocimiento— debería llevarnos a sentir lo diverso no sólo como válido sino como indispensable, necesario y útil; como algo que nos complementa y enriquece en la forma en que se organizan los aprendizajes formales, se toman las decisiones, se resuelven los conflictos o se definen las políticas que han de involucrar a todos. Este múltiple reconocimiento constituye un aprendizaje fundamental de cara al actual proceso de descentralización, en el que se busca no sólo mayor eficiencia sino también —con igual importancia— democratizar la gestión del sistema educativo. Esto significa, por ejemplo, que tanto la elaboración de los currículos como la conducción de los procesos de enseñanza-aprendizaje en aula deberían ser asumidos y vigilados por los diversos actores, para que todo lo que hemos mencionado en este acápite sobre «descentrar el conocimiento» pueda cobrar importancia desde un real proceso participativo. La experiencia ha demostrado que, cuando la participación se plantea en educación fuera del ámbito del conocimiento y de lo pedagógico, ésta tiene sus límites. Naturalmente, este reconocimiento deberá hacerse desde «las dos orillas»: es decir, desde quien excluye y desde quien se autoexcluye. Desde quien excluye, se busca propiciar aceptación, flexibilidad y convencimiento de la necesidad del otro; y desde quien se autoexcluye, se requiere promoción de la autonomía y autovaloración. De lo contrario, el proceso participativo se puede convertir en una acción mecánica y no sentida ni asumida realmente, en la cual el sujeto no es verdaderamente consciente de todo lo que es capaz de aportar. Ya antes hemos mencionado cómo se invalidan los discursos de los «otros» desde la perspectiva del «saber experto».

Finalmente, es importante precisar que dentro de los modos de conocer también se incluyen diversos modos de enseñar y de aprender. Esto tiene consecuencias para el campo de la evaluación pues, como ésta no es neutral y también está influida culturalmente, necesitamos abrir el marco para comprenderla y asumirla de mejor manera. A nuestro entender, ésta debería ser abordada desde dos perspectivas.

En primer lugar, la evaluación debe ser parte fundamental del proceso de enseñanza y de aprendizaje y, como tal, entendida como un proceso de permanente aprendizaje y no como una acción que se asocia con la aprobación, la sanción y la calificación. Culturalmente, esto se pone de manifiesto cuando se aprende a tejer, a cultivar maíz, a cocinar o a pescar, acciones que se van mejorando desde permanentes ensayos. En segundo lugar, la evaluación tiene procesos distintos y estrategias participativas como la autoevaluación y la coevaluación. El fundamento aquí es que una evaluación clásica conlleva la idea de que «alguien que sabe opina si el otro aprendió lo enseñado o no». Las otras estrategias de evaluación, por el contrario, privilegian la igualdad de oportunidades entre «el que enseña» y «el que aprende», para reconocer logros y dificultades del proceso de aprendizaje y a partir de ello tomar decisiones de cómo continuar.

Sin embargo, aunque la autoevaluación tiene lugar en contextos indígenas, las personas que lo hacen no verbalizan los errores que aparecen durante el proceso, ni aprenden de errores de otros que se muestran en público. En cuanto a la coevaluación, en algunas culturas amazónicas no sólo nunca se elogia a las personas por haber hecho algo bueno —pues esto significa ponerles un tope que los paraliza y luego les impide mejorar—, sino que tampoco se les dice en público que han hecho algo malo. Todo lo cual también cuestiona la forma en que se conceptualiza la autoevaluación y la coevaluación y nos invita a tomar distancia de algunos presupuestos que se asumen como neutrales. No obstante, somos conscientes de que este todavía es un campo en el que falta mucho por investigar.

Por estas reflexiones y muchas más que falta explicitar, podemos plantear la siguiente competencia:

La persona intercultural valora la existencia de una pluralidad de concepciones del mundo, y se interesa por conocerlas, comprenderlas, experimentarlas y por enriquecerse con los aspectos que le parecen positivos.

Indicadores gruesos para la gestión institucional:

- El funcionario de la DRE diseña, valida y aprueba instrumentos y normas de evaluación tomando en cuenta las características socioculturales y lingüísticas de los diversos actores presentes en su jurisdicción, y lo hace con la participación de los mismos.

Indicadores gruesos para la gestión pedagógica:

- En el tratamiento de los contenidos en el aula, el docente no subordina algunos elementos culturales frente a otros.

3.4 Relaciones de poder

Asumir una postura crítica de la interculturalidad no sólo significa respetar las diferencias socioculturales, significa también evidenciar la situación de asimetría existente en las relaciones entre las culturas y partir de su tratamiento para apuntar a un diálogo intercultural. No basta entonces con asumir la existencia de las diferencias, sino que es fundamental entender y explicar la manera en que éstas suelen inscribirse en la relación —muchas veces conflictiva— entre los grupos sociales y culturales. Como afirman Chiodi y Bahamondes (o. cit.), la interculturalidad implica «[...] dar cuenta del carácter relacional de las culturas y de cómo sus transformaciones nacen y se entienden dentro de contextos históricos de intercambios y conflictos con otras sociedades». Es por eso que, para desarrollar competencias interculturales, hay que tomar conciencia de la inequidad y además relacionarnos con ella.

Este es un punto fundamental para tomar en cuenta, pues hasta ahora las discusiones sobre interculturalidad han acentuado la diversidad cultural, la relación y el conflicto étnico como algo que se puede superar con mejores procesos y prácticas de comunicación; como si la interculturalidad fuera un asunto de voluntad personal y no una problemática enraizada en relaciones de poder (Walsh 2002). Pero como las diferencias culturales siempre ocurren dentro de relaciones de poder específicas, son estas relaciones las que tienen que ser explicitadas y analizadas. Después de todo, la cultura es siempre un espacio de lucha por el significado hegemónico o, en otras palabras, una manera de controlar e imponer la significación de acuerdo con los patrones de determinados grupos e ideologías sociales (Gramsci 1988). ¿Cómo se puede ser consciente de la diferencia si no entendemos ni cuestionamos las relaciones sociales y económicas por las cuales esa diferencia aparece siempre jerarquizada y, por ende, no nos indignamos frente a las relaciones desiguales subyacentes?

Esto también puede ejemplificarse desde la estructura curricular: aunque en algunas propuestas curriculares se ha hecho un esfuerzo por trabajar algunos conocimientos indígenas a la par de los «occidentales», no se reflexiona críticamente sobre

lo que está en la raíz de esas relaciones ni tampoco se problematiza el conflicto existente. Para problematizar el conflicto es importante, por ejemplo, que en el currículo se introduzcan conceptos como el de *prejuicio, discriminación, herencia colonial y racismo*, entre otros. Si no se promueve la comprensión del conflicto y de su raíz, seguiremos introduciendo los contenidos indígenas en el currículo como elementos decorativos que no tendrán ningún impacto sobre la perspectiva colonizadora que allí se sigue reproduciendo.

Este tema de la conciencia crítica no sólo es un reto para las prácticas pedagógicas, también lo es para las de gestión. En efecto, para formar estudiantes críticos que sean conscientes de la diversidad y puedan apostar por condiciones más equitativas, no basta con que cuenten con un buen currículo. Es además indispensable que existan canales de participación para que ellos puedan expresar sus intereses en el marco de la diversidad. Una anécdota al respecto podría ejemplificar esto. En un taller para formadores en Andahuaylas sobre los resultados de una evaluación curricular, se invitó a algunos alumnos que eran delegados de aula. Sorpresivamente, los alumnos encontraron ahí un espacio en el que pudieron plantear sus críticas con respecto de la formación que recibían; y uno en específico, proveniente del campo, afirmó que desde que había llegado al ISP sentía que todo lo que él había traído consigo al ISP (incluido un quechua muy fluido) lo estaba perdiendo porque no se tomaba en cuenta. En ese sentido, el buen funcionamiento de los Consejos Educativos Institucionales es crucial, pues son esos espacios donde diferentes actores pueden contribuir a la formulación e implementación de políticas educativas que no sólo tomen en cuenta la demanda sino que, sobre todo, hagan visible la diversidad.

Ahora bien, a contraposición de lo que a veces se piensa, este tema del poder no se reduce a explicitar el conflicto entre grupos indígenas y no indígenas: también implica cuestionar el poder en el interior de cada uno de los grupos culturales. Es importante poner sobre el tapete no sólo que las culturas indígenas están sujetas al cambio y no constituyen sociedades puras, cerradas ni estáticas, sino que ellas mismas —como la denominada «cultura andina», por ejemplo— preservan mecanismos de dominación y conflicto en su interior. Justamente, la CVR ha resaltado que los conflictos intraétnicos constituyen una realidad más palpable de lo que se creía hasta ahora.

Puede ocurrir que algunos grupos sociales que alguna vez fueron víctimas de dominación se suelen identificar inconscientemente con sus antiguos dominadores, corriendo el riesgo de reproducir el mismo esquema de dominación sobre otro grupo al que consideren «ajeno» e «inferior» (Espinoza 2003). Se trata entonces de analizar las diferencias, explicitar las relaciones conflictivas que han ocurrido históricamente y que siguen ocurriendo en la actualidad, y sensibilizar a los actores para que tomen posición en pro de relaciones más igualitarias y equitativas. Por ejemplo, es necesario que se tome posición frente a las relaciones de discriminación que existen entre los que tienen una historia ligada a la hacienda en condición de patronos y los que la

tienen en condición de servidumbre; entre los que provienen de zonas urbanas y aquellos que proceden de comunidades campesinas; o entre los que tienen padres analfabetos y los que tienen padres con algún nivel de educación formal. Así también, entre hombres y mujeres o entre adultos y niños.

Por lo tanto, como las culturas no son uniformes sino que se encuentran internamente diferenciadas, «[...] resulta muy difícil hablar de un “sujeto cultural absoluto” como si todos los miembros de una cultura fuesen homogéneos y estuvieran determinados todos por los mismos tipos de condicionamientos» (Vich o. cit.). Por eso, al hablar de la «cultura andina» o de la «cultura amazónica» no se debería estar aludiendo a un grupo homogéneo de sujetos. De hecho, es bien diferente ser parte de esta cultura como miembro de un sector campesino o indígena que como miembro de una élite local reconocida socialmente. Así entonces, la interculturalidad no implica comprender la relación entre dos culturas distanciadas entre sí (indígenas por un lado y occidentales por otro), ya que las mismas culturas son heterogéneas y dinamizan procesos inter e intraculturales.

El tema es delicado puesto que también atenta contra un discurso político de algunos sectores sociales. De hecho, reconocer y trabajar el conflicto intracultural debilita enormemente las acciones de afirmación cultural que son parte de una reivindicación indígena. Sin embargo, ignorar los conflictos intraculturales también contribuye a reproducir relaciones de poder en el interior de grupos culturales y a seguir oprimiendo a sectores minoritarios dentro de estas ya concebidas minorías. En vista de que la dominación está insertada en la subjetividad, este es un tema que debería trabajarse interviniendo en aspectos emocionales del imaginario de la gente a partir de la reflexión desde sus experiencias personales y testimonios de vida, desde la realidad sociocultural en la que viven y desde los conflictos intragrupal y desequilibrios socioculturales que confrontan (Walsh 2001). A partir de estas reflexiones que parten del plano más emocional, se podrá conceptualizar y racionalizar estos conflictos para asumir compromiso y conciencia con relación a ellos. Por lo tanto, ser capaz de leer críticamente la diversidad para tomar una posición frente a las condiciones de desigualdad e inequidad existentes implica también ser consciente de las contradicciones que vive la cultura con la cual uno se identifica, y de las condiciones de desigualdad e inequidad que se generan dentro de ella.

Todo esto supone proponer la siguiente competencia:

La persona intercultural percibe de manera crítica las estructuras de poder que legitiman un determinado orden social y toma una posición proactiva para combatir las condiciones de inequidad y desigualdad que marcan las relaciones socioculturales en la sociedad.

Indicadores gruesos para la gestión institucional:

- El director del ISP no discrimina a los formadores de la institución, actúa como mediador en situaciones de discriminación y promueve la reflexión sobre ellas.

Indicadores gruesos para la gestión pedagógica:

- En el sílabo de formación docente se trabajan de manera crítica los conceptos de *discriminación*, *conflictos culturales*, *prejuicio*, *herencia colonial* y *racismo*, entre otros.

3.5 Ciudadanías interculturales

La ciudadanía es el reconocimiento del ejercicio de derechos y deberes para constituirnos en miembros activos de la comunidad política en la que nos situamos. En el concepto de *ciudadanía* manejado comúnmente hasta la fecha (aquel proveniente de la concepción ilustrada de los derechos humanos), la identidad ciudadana es parte de una identidad primaria que es esencial, universal y permanente, y que a su vez se refiere a un sujeto descontextualizado, sin cultura, sin género y sin historia singular (Tubino 2004a). En realidad, se trata de un concepto etnocéntrico de ciudadanía que no toma en cuenta los contextos culturales, las historias singulares y las visiones del mundo de los otros, y que a pesar de ello pretende ser —y opera— como universal. En cambio, la nueva perspectiva de las ciudadanías interculturales postula que la ciudadanía no es una condición ahistórica sino que depende de los contextos y que, por lo mismo, las culturas ciudadanas de la participación política deben estar enraizadas en las culturas propias de la gente. Justamente Kymlicka (2000) reconoce que la ciudadanía no sólo está definida por un conjunto de derechos y responsabilidades enmarcados en un «estatus legal», sino que también lo está por una identidad y una expresión de la propia pertenencia a una comunidad política. Esto hace que uno realmente no pueda ser ciudadano sin ser intercultural.

En la apropiación de la ciudadanía está el desarrollo de una sólida autoconfianza y autoestima durante la socialización primaria, que luego permitirá no sólo respetarnos sino además descentrarnos para abrirnos a los otros y procurar su bienestar. Esta autoconfianza emocional o valoración personal dependerá luego de la calidad de las relaciones secundarias que establezcamos en instituciones como la escuela, por ejemplo (Tubino 2004a). Esto hace que la autoconfianza emocional esté relacionada, entre otros aspectos, con la valoración de la identidad cultural, que se convierte en la conquista de un derecho propio. Sin embargo, como lo hemos anotado anteriormente, en este fortalecimiento de la identidad como mecanismo reivindicativo no se debería poner el énfasis en salvar o rescatar culturas, sino más bien en visibilizarlas, impulsarlas y reconocerlas como culturas con derechos ciudadanos.

Es más, esto también implica partir de los derechos para desarrollar una conciencia crítica con relación a nuestra propia cultura; no para negarla, sino para estar en mejores posibilidades de apropiarnos crítica y selectivamente tanto de lo propio como de lo que viene de otros. En realidad, esta mirada crítica introspectiva (desarrollada con una naturaleza reflexiva) es fundamental para no caer en una identidad cultural agresiva que menosprecia al otro para poder constituirse en sujeto, o que simplemente lo invisibiliza por completo. Se trata, entonces, de no ser indiferente frente al otro para reconocer lo propio.

Todo lo cual nos lleva a interculturalizar la doctrina clásica de los derechos humanos y a asumir, por ejemplo, que los pueblos indígenas disponen de concepciones propias de los mismos. Por ejemplo, mientras que en la doctrina clásica de los derechos humanos el derecho a la tierra no es considerado un derecho fundamental y colectivo porque en su lugar aparece el derecho a la propiedad privada e individual (que a su vez está asociado a la acumulación de capital), desde las cosmovisiones y prácticas históricamente construidas de algunos pueblos indígenas el derecho a la tierra es un derecho fundamental que cuenta con una carga simbólica distinta de la que se le otorga desde el otro lado (Tubino 2004a). En ese sentido, internalizar que el otro distinto también es sujeto de derechos implica reconocer y no negar sus cosmovisiones, sus instituciones tradicionales, su lengua, sus prácticas ancestrales y sus propias formas de organización social y de ordenamiento jurídico. Así entonces, interculturalizar el concepto clásico de *ciudadanía* implica reconocer y luchar tanto por los derechos colectivos como por los individuales, y no caer en una mirada puramente universalista.

Pero entonces, ¿dónde están los límites? Pensamos que éstos se fundamentan en los derechos básicos que se oponen a cualquier tipo de violencia. Si consideramos que «lo cultural» tiene que ver con procedimientos y con actividades, sin lugar a dudas, la ciudadanía intercultural tiene que ser ejercida dentro de un Estado que involucra una conciencia de pertenencia a un grupo y unos acuerdos que tienen que ser respetados. Sin embargo, el hecho de que exista un Estado de derecho y una cultura de la legalidad no significa que lo nacional tenga que borrar las diferencias.

Así entonces, la necesidad de formar ciudadanos interculturales nos permite reconocer que la interculturalidad no es sólo una cuestión de relaciones personales o grupales, sino también una cuestión de Estado. Sin embargo, ¿cómo desarrollar esta competencia si no existe un Estado de derecho que legitime la diferencia?, ¿cómo apostar por desarrollar la ciudadanía intercultural con un Estado monocultural que no considera la diversidad? En todo caso, ¿cómo hablar de ciudadanía en una sociedad como la nuestra? A pesar de que esta realidad hace que la presente competencia pierda un poco de fuerza, consideramos que de todos modos se tendría que trabajar para apuntar a eso que por ahora es un ideal. La ciudadanía intercultural desde el Estado constituiría, entonces, el norte trazado. Es en esta competencia donde se puede ver el plano más

político de la interculturalidad, que a su vez se relaciona más con el actuar en todos los espacios. La ciudadanía intercultural, entonces, es además una propuesta para la construcción de un Estado «desde abajo» en un claro proceso social.

Por eso, para que se desarrolle esta competencia intercultural vinculada con la ciudadanía no basta con reconocer el plano jurídico de los derechos, con saber que existen ciudadanías diferenciadas o hasta con cuestionar las contradicciones que alberga la ley; es además importante realizar y poner en práctica los derechos dentro de una perspectiva plural de la ciudadanía. Lo cual implica desarrollar en los sujetos el sentimiento de indignidad que produce el atropello de los derechos de las personas, con el fin de generar actitudes cuestionadoras frente a la pasividad y la indiferencia. Y es que no basta con saber los derechos; también hay que sentirlos y hacerlos propios para desarrollar una empatía con el otro. Se trata concretamente de ponerse en el «pellejo» o en el lugar del otro. Además, un ciudadano intercultural aprende a debatir con el otro pero escuchándolo como a un interlocutor válido, pues el respeto por el otro implica considerarlo sujeto de derechos en condiciones de igualdad.

Todo esto también implica no caer en una mirada paternalista frente a los indígenas o sectores marginados de la sociedad y suponer que no tienen nada que aportar, y que por tanto no es posible que tengan voz en el debate público y en las decisiones políticas. La CVR ha comprobado aún más contundentemente que la población peruana tiene internalizado un concepto de ciudadano de segunda clase, ya que la cantidad de quechuahablantes que murieron por la violencia política (un 75% del total) parece no haber perturbado a los sectores de poder, ni durante la guerra interna ni luego de que se presentó el informe. En el propio sector educativo se promueve esta idea de que hay ciertos grupos de la población que son analfabetos (y por lo tanto ignorantes) y que están a la espera de una mano occidental que atienda sus necesidades. Así por ejemplo, un estudiante hijo de campesinos y proveniente de un ISP que promueve la especialidad de educación bilingüe intercultural escribió un trabajo acerca de los indígenas, en el que los describía como aquellos «[...] que viven en la sumisión, en la ignorancia, en la pobreza sin conocer qué es la libertad o justicia, viven conformándose con lo que tienen y con lo que hacen como si el destino les hubiera dado esa vida y que así serán toda su vida». Se trata de una clara reproducción de una mirada tradicional de desarrollo que también está lejos de ser intercultural.

Y esto también está vinculado con el tema de la participación. Si bien es cierto que las prácticas participativas han ido aumentando, éstas existen por lo general en el ámbito de las consultas y no en el de las decisiones. Flamey et al. (1999) plantean que la consulta como primer nivel de participación es insuficiente para los fines a los que se pretende llegar. Lo que ocurre, por un lado, es que participar en la toma de decisiones implica el reconocimiento del otro como interlocutor válido para hacerlo, reconociendo en él el derecho de «hacer oír su voz», pero —sobre todo— reconociendo que

esa voz es lo suficientemente válida como para decidir. Por otro lado, como lo afirma Andrade (2004), la oportunidad de participar realmente implica un cambio fundamental en los roles que vienen desempeñando los actores sociales: un tránsito del papel de ejecutores a un papel protagónico en la decisión e implementación de esa decisión. En buena cuenta, la ciudadanía intercultural implica que dos o más personas que no piensan igual puedan llegar a consensuar, y que las reglas para construir estos consensos sean fundadas en pactos inclusivos, es decir, que sean reglas que incorporen los elementos culturales. El logro de todo esto implica indispensablemente reconocer la diversidad y valorar las necesidades, los intereses y los saberes de los distintos grupos socioculturales; así como dejar atrás una mirada paternalista, tal como se señaló anteriormente.

En resumen, esta dimensión ciudadana de la interculturalidad nos muestra que ella es parte de un proyecto político que apuesta por una reforma del Estado, y por tanto no sólo constituye una actuación en el campo de las relaciones humanas sino también en el terreno del poder. Esto significa que la competencia intercultural también se desarrolla en la participación ciudadana como parte del debate público, y en la toma de decisiones políticas como condición para crear democracia. Se trata de un compromiso político. En esta tarea es fundamental la atribución de poderes a los sujetos para que puedan defender y luchar por evitar que las diferencias culturales puedan provocar desigualdades sociales, para que permitan alentar y mantener las diferencias a las cuales los ciudadanos tienen derecho, y para que puedan alentar la autonomía de cada ciudadano en vistas a elegir su propia identidad a partir de un diálogo intercultural y de la participación real en la toma de decisiones.

Finalmente, no queremos dejar de mencionar que la interculturalidad no sólo tiene que ver con la injusticia cultural sino con un problema más estructural que se relaciona con la injusticia distributiva y la exclusión social, y que está claro que todo esto va mucho más allá de la responsabilidad del sector educativo y específicamente de las innovaciones pedagógicas para el trabajo en el aula. Zizek (2003), por ejemplo, critica la visión demasiado relativista de la interculturalidad y subraya que también se hable de lo que nos debería unir a partir de luchas comunes. Para él, se debería articular la lucha por la diferencia con la lucha en contra de la acumulación desproporcionada del capital. Como lo hemos planteado más arriba, al tratar el tema de la interculturalidad no se puede dejar de hablar de la pobreza como algo que debería constituir un frente común de batalla más totalizante que nos permita refundar la modernidad. Sin embargo, parece que por el momento la interculturalidad se ha visto reducida a su dimensión técnico-pedagógica y ha perdido su potencial político-liberador de crítica social, pues ha desatendido la problemática de la gente (Tubino 2004b).

A partir de lo anterior sugerimos la siguiente competencia:

Una persona intercultural se considera a sí misma y considera al otro como sujetos de derechos y deberes, y ejerce su ciudadanía sobre la base de pactos inclusivos para construir consensos que apunten a la defensa de la diversidad.

Indicadores gruesos para la gestión institucional:

- El gobierno regional realiza una convocatoria plural para la elaboración del PER o de proyectos derivados de él, y se asegura de que el grupo conformado sea representativo de su jurisdicción.

Indicadores gruesos para la gestión pedagógica:

- En el sílabo de formación docente los contenidos incluyen una reflexión crítica sobre la noción de ciudadanía y el reconocimiento de la existencia de pueblos originarios con derechos colectivos.

4. Reflexiones finales

En este documento hemos presentado cinco competencias que contribuirán a orientar la implementación de un enfoque intercultural en diferentes espacios del proceso educativo. Las competencias representan saberes bastante generales que tendrán que trabajarse de distinto modo, de acuerdo con los actores involucrados y con los contextos específicos. Ya hemos mencionado que no se trata de contar con un único concepto de *interculturalidad*, sino, más bien, de partir de los discursos existentes para dejar de construir una utopía descontextualizada y para poder responder al sentir de los diversos actores. Así entonces, a pesar de que tenemos como marco orientador estas cinco competencias estrechamente relacionadas entre sí, las estrategias que se puedan aplicar con los diferentes actores serán diferenciadas de acuerdo con las historias de éstos y con el contexto sociocultural desde donde ellos se sitúan. Esto significa que no es viable una misma forma de educación intercultural para todos. Por ejemplo, mientras que en instituciones educativas privilegiadas de Lima tendría que trabajarse con mucho énfasis el tema de la discriminación y el prejuicio, en contextos indígenas el énfasis habría que ponerlo en todo lo referido a la revitalización de identidades locales, al empoderamiento de los sujetos y a la inclusión con perspectiva crítica.

Somos conscientes de las dificultades que están en la base de la adquisición de competencias interculturales. La naturalización de las desigualdades —y la jerarquización de la diferencia— que constantemente legitiman exclusiones en nuestro país no hacen sino reflejar que nuestros imaginarios cargados de una herencia colonial operan en la profundidad de la intersubjetividad social. Sin embargo, por más lento que pueda ser el proceso, creemos que la educación debe trabajar todo lo expuesto en este documento. Sólo así podremos vivir en sociedades menos violentas y con menos conflicto social, y a la vez empezar a pensar en un posible orden democrático.

Bibliografía

- AGUERRONDO, Inés (2002). *La política educativa y la cuestión docente en América Latina*. Ponencia presentada en el Foro Nacional de Formación Docente: Retos y Perspectivas en la Educación Superior, agosto, Lima, Perú.
- ANDRADE, Patricia (2002). *Gestión educativa para una educación democrática*. Cuadernos de Gestión Educativa 1. Lima: PROFOGED-GTZ y MED.
- (2004). La descentralización vista desde sus actores. Reflexiones sobre posibilidades y aspectos críticos que existen hacia la descentralización educativa, desde la perspectiva de actores educativos claves en cuatro regiones del país. *Agenda Educativa*, 4: 29-34, noviembre. Lima: Foro Educativo.
- COMISIÓN DE LA VERDAD Y RECONCILIACIÓN (2003). *Informe final*.
- CHIODI, Francesco y BAHAMONDES, Miguel (2003). *Una escuela, diferentes culturas*. Temuco: Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.
- DUBET, François y MARTUCCELLI, Danilo (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- EAGLY, A. y CHAIKEN, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Orlando: Harcourt Brace y Jovanovich College.
- ESCOBAR, Arturo (1998). *La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas: Norma.
- ESPINOZA, Óscar (2003). Desafíos a la ciudadanía multicultural en el Perú: El «mito del mestizaje» y la «cuestión indígena». En N. Vigil y R. Zariquiey (eds.), *Ciudadanías inconclusas. El ejercicio de los derechos en sociedades asimétricas*. Lima: GTZ y PUCP.
- FLAMEY, Guido; GUBBINS, Verónica y MORALES, Francisca (1999). *Los centros de padres y apoderados: nuevos actores en el control de la gestión escolar*, 4.
- FORNET, Raúl (2000). *Interculturalidad y globalización*. San José de Costa Rica: DEI.
- FULLER, Norma (2002). Introducción. En *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- GENTILE, Paola y BENCINA, Roberta (2001). Para desarrollar competencias. *Educación por Competencias*, 6. Lima: Ministerio de Educación.
- GRAMSCI, Antonio (1988). *Antología*. Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán. México, D. F.: Siglo XXI.

- GUERRERO, Luis (2001). Competencia: tres posturas. *Educación por Competencias*, **10**. Lima: Ministerio de Educación.
- KYMLICKA, Will (2000). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- MIGNOLO, Walter (2000). *Historias locales, diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2001). *Currículo básico de formación docente. Especialidad de educación primaria*. Lima.
- ORTEGA, Pedro y MÍNGUEZ, Ramón (2001). Competencia moral para un diálogo intercultural. En *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona: Paidós.
- PHILIPS, Susan (1985). Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. En C. B. Cazden, V. P. John y D. Hymes (eds.), *Functions of Language in the Classroom*. Illinois: Waveland Press.
- POOLE, Deborah (2003). *Democracia y cultura en la educación intercultural peruana*. Mimeo.
- PORTOCARRERO, Gonzalo (2004). Hacia la (re)construcción de cultura y de crítica cultural. En *Rostros criollos del mal. Cultura y transgresión en la sociedad peruana*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales del Perú.
- QUIJANO, Aníbal (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- REÁTEGUI, Norma (s/f). *Evaluación basada en competencias*. Documento de trabajo.
- SEN, Amartya (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- TRAPNELL, Lucy; BURGA, Elena; DOMÍNGUEZ, Rocío y NEIRA, Eloy (2004). *El currículo diversificado de formación docente EBI en cinco institutos pedagógicos del área andina: evaluación participativa*. Documento interno. Lima: PROEDUCA-GTZ.
- TUBINO, Fidel (2004a). Identidad ciudadana e infancia en un contexto de pobreza. En M. Rolfes y H. Neuser (eds.), *Desarrollo, educación y lucha contra la pobreza*. Lima: ISPP Paulo Freire y DAAD.
- (2004b). *El interculturalismo latinoamericano y los Estados nacionales*. Ponencia presentada en el Foro Latinoamericano sobre Interculturalidad, Ciudadanía y Educación organizado por FLAPE en Cuetzalán, México.
- TUBINO, Fidel y ZARIQUIEY, Roberto (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.

- VICH, Víctor (2001). Sobre cultura, heterogeneidad, diferencia. En S. López Maguiña et al. (eds.), *Estudios culturales. Discursos, poderes, pulsiones*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- WALSH, Catherine (2001). *La interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educación y Programa FORTE-PE.
- (2002). (De)construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. En N. Fuller (ed.), *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- ZIZEK, Slavoj (2003). El derecho a la verdad. En *A propósito de Lenin. Política y subjetividad en el capitalismo tardío*. Buenos Aires: Atuel, Parusia.

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN LOS TALLERES GRÁFICOS DE
TAREA ASOCIACIÓN GRÁFICA EDUCATIVA
PASAJE MARÍA AUXILIADORA 156 - BREÑA
Correo e.: tareagrafica@tena.com.pe
TELÉF. 424-8104 / 332-3229 FAX: 424-1582
SEPTIEMBRE 2005 LIMA - PERÚ