

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Relaciones Internacionales

Programa de Maestría en Estudios Latinoamericanos

Mención en Estudios de la Cultura

“La Interculturalidad en las Reformas Curriculares para la Educación
Básica de Ecuador, Perú y Bolivia:
consideraciones críticas”

Catalina Vélez V.

Quito, 2002

Al presentar esta tesis como uno de los requisitos previos para la obtención del grado de magíster de la Universidad Andina Simón Bolívar, autorizo al centro de información o a la biblioteca de la universidad para que haga de esta tesis un documento disponible para su lectura según las normas de la universidad.

Estoy de acuerdo en que se realice cualquier copia de esta tesis dentro de las regulaciones de la universidad, siempre y cuando esta reproducción no suponga una ganancia económica potencial.

Sin perjuicio de ejercer mi derecho de autora, autorizo a la Universidad Andina Simón Bolívar la publicación de esta tesis, o de parte de ella, por una sola vez dentro de los treinta meses después de su aprobación.

Catalina Vélez V.

Quito, 30 de septiembre del 2002.

Universidad Andina Simón Bolívar
Sede Ecuador

Área de Relaciones Internacionales

Programa de Maestría en Estudios Latinoamericanos
Mención en Estudios de la Cultura

“La Interculturalidad en las Reformas Curriculares para la Educación
Básica de Ecuador, Perú y Bolivia:
consideraciones críticas”

Catalina Vélez V.

Tutora: Dra. Catherine Walsh

Quito, 2002

RESUMEN

En el contexto latinoamericano en general y particularmente en la Región Andina, en la última década han surgido nuevos movimientos sociales de corte étnico, cuyas demandas reivindicativas han incidido directamente en el reconocimiento oficial del carácter multicultural de los estados nacionales.

Así mismo, en la década de los 90', la mayor parte de los países de América Latina se inserta en procesos de innovación educativa, procesos que se articulan fundamentalmente en torno a distintos Programas de Reformas Curriculares tanto para la Educación Básica, como para el Bachillerato. En tales programas, desde los diferentes estados, se incorpora la variable cultural como lugar común de las propuestas educativas oficiales.

Concretamente, en las Reformas Curriculares para la Educación Básica de Ecuador, Perú y Bolivia, en torno a cuyo análisis se construye este trabajo, se asume la interculturalidad como eje transversal de los currícula planteados.

La pregunta central que orienta el presente trabajo es ¿si se incorpora o no la interculturalidad como eje transversal de las Reformas Curriculares para la Educación Básica de Ecuador, Perú y Bolivia y desde qué enfoque se lo hace? Con la finalidad de responder a este interrogante el análisis se centra únicamente en lo que los documentos de las Reformas en mención enuncian en torno a la interculturalidad como eje transversal.

El trabajo se divide en dos capítulos. En el primero se analiza la incorporación de la interculturalidad como eje transversal del currículo, relevando la tensión existente entre interculturalidad y multiculturalismo oficial como propuestas políticas distintas y opuestas.

En el segundo capítulo se proponen ciertos criterios pedagógicos para pensar la educación desde la propuesta intercultural, abordando la educación en sus dimensiones macro, meso y micro. Se alude a la educación escolar como espacio de conflicto y resistencia y se apela a la interculturalidad como referente pedagógico, que permite pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje como instancias potenciadoras de la capacidad de crítica y agencia de los sujetos educativos.

Un reconocimiento muy sentido a la Dra. Catherine Walsh, por su inagotable paciencia y constante ayuda en la realización de este trabajo.

Mi agradecimiento de todo corazón a los amigos, cuya presencia ha sido apoyo y confianza.

Y un gracias desde el alma, para una estrella de plata que alienta mis luchas y esperanzas...

INDICE

Resumen.....	4
Introducción.....	8
I. Primer Capítulo:	
Consideraciones sobre la incorporación de la Interculturalidad como eje transversal de las Reformas Curriculares para la Educación Básica de Ecuador, Perú y Bolivia.	
1.1 América Andina: diversidad y conflicto.....	20
1.2 Trayectoria de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Ecuador, Perú y Bolivia.....	28
1.3 Educación formal e interculturalidad.....	34
1.3.1 La incorporación de la interculturalidad en las Reformas Curriculares de Ecuador, Perú y Bolivia.....	36
1.3.2 La interculturalidad como eje transversal de las Reformas.....	42
1.3.3 El enfoque de interculturalidad presente en las Reformas.....	47

II. Segundo Capítulo:

Criterios pedagógicos, para pensar la educación desde la Interculturalidad.

2.1	Propuesta para abordar el proceso educativo desde un enfoque macro, meso y micro.....	78
2.2	Breve lectura del currículo desde la pedagogía crítica, la colonialidad del poder y las geopolíticas del conocimiento.....	88
2.3	La interculturalidad como ámbito generador de aprendizajes transformativos.....	91
2.4	La interculturalidad como referente del proceso educativo.....	102
2.4.1	Políticas educativas e interculturalidad.....	102
2.4.2	La interculturalidad en el currículo.....	106
2.4.3	La interculturalidad en el aula.....	111
2.4.4	Interculturalidad y práctica educativa.....	113
III.	Conclusiones.....	105
IV.	Bibliografía.....	121

INTRODUCCIÓN

Al hablar de la realidad sociocultural de América Latina, se alude necesariamente a la multietnicidad, pluriculturalidad y multilingüismo, como elementos que la caracterizan.

En el ámbito de la Región Andina, principalmente, han surgido nuevos movimientos sociales de corte étnico, cuyas luchas y demandas reivindicativas han incidido de manera directa en una mayor visibilización de las poblaciones indias y negras, a través de una sostenida y vigente presencia pública y, a raíz de ello, en el reconocimiento oficial del carácter multicultural de los estados andinos.

En este contexto, las constituciones de 11 países de América Latina han reconocido la pluri o multiculturalidad de los estados nacionales, tal es el caso del Ecuador por ejemplo, cuya reforma constitucional de 1998 incorporó 15 derechos colectivos de las nacionalidades y pueblos indígenas y afroecuatorianos, reconociendo sus autoridades y su derecho consuetudinario, entre otros¹.

En la década de los años 90', la mayor parte de los países de América Latina se encuentra inserta en procesos de modernización educativa, procesos en los que desde los diferentes estados se evidencia el reconocimiento de las demandas de los movimientos sociales emergentes, de tal manera que, a nivel de las propuestas educativas oficiales "un número cada vez mayor de países apela a la interculturalidad en

¹ Catherine Walsh, "Políticas y significados conflictivos", En *Nueva Sociedad* (Caracas), 165 (Enero-Febrero del 2000), p. 165.

la educación como noción y mecanismo capaces de dotar de mayor calidad y equidad a las propuestas educativas nacionales, en un momento en el cual se afianza la democracia en la región².

Los intentos gubernamentales de modernizar la educación formal han cobrado fuerza en Latinoamérica, articulándose especialmente en torno a distintas propuestas oficiales de Reformas Curriculares. Tal es el caso de Ecuador, Perú y Bolivia, países en los que en la actualidad se vienen aplicando procesos de Reformas Educativas en las cuales se enuncia la interculturalidad como uno de sus elementos transversales.

La pregunta central que orienta este trabajo de investigación es ¿si se incorpora o no la interculturalidad como elemento transversal de las Reformas Curriculares de Ecuador, Perú y Bolivia y desde qué enfoque se lo hace?

Para dar respuesta a esta pregunta, el análisis se centrará únicamente en lo que los documentos oficiales de las Reformas enuncian al referirse al eje de interculturalidad; y sobre esta base, se planteará una propuesta para pensar la educación desde la perspectiva intercultural.

El trabajo se divide en dos capítulos. En el primero se analiza la incorporación de la interculturalidad como eje transversal de las Reformas Curriculares, haciendo énfasis en la tensión existente entre la interculturalidad y el multiculturalismo oficial como categorías teóricas y propuestas políticas distintas.

² Luis Enrique López y Wolfgang Küper, *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*, Documento de Trabajo, PROEIB-ANDES, Cochabamba, 2000, p. 10 ss.

En el segundo capítulo, se realiza una aproximación propositiva para pensar la educación desde la perspectiva intercultural; para ello, se aborda la educación en tres dimensiones. La primera alude a las políticas educativas como lineamientos oficiales que regulan los procesos educativos. La segunda hace referencia al currículo como ámbito estructurador de tales procesos y, la tercera, aborda las situaciones de aprendizaje como ámbitos que se articulan sobre prácticas relacionales y pedagógicas.

Al aludir constantemente a los espacios educativos como espacios de conflicto y reproducción, se intenta ubicar la interculturalidad como un referente pedagógico que propone hacer de los procesos de enseñanza y aprendizaje, instancias que potencien la capacidad de crítica y agencia de los actores educativos.

Esta investigación, lejos de intentar ser un recetario para la práctica educativa, pretende aportar desde la reflexión y la problematización de la educación como lugar político, a la discusión que en torno a la interculturalidad se establece desde distintos ámbitos educativos.

En este sentido para cumplir con el propósito de la presente investigación y dado que la interculturalidad constituye uno de los elementos transversales de las Reformas Curriculares para la Educación Básica de Ecuador, Perú y Bolivia, se considerará si se ha incorporado o no la interculturalidad en tales reformas y de qué manera se lo ha hecho.

Para ello se plantea la necesidad de establecer, preliminarmente, la postura teórica que orientará este trabajo, a partir de un enfoque interdisciplinario que se articulará sobre todo en torno a la línea de los Estudios Culturales Latinoamericanos y los aportes de la Pedagogía Crítica.

En este contexto, es preciso aludir a los centros escolares como espacios políticos que no son neutrales, pues en estos, la transmisión y producción de saberes está en directa correlación con la sociedad dominante y el ejercicio de poder a través del control; mediante formas de violencia simbólica, de los discursos, significados y subjetividades. Básicamente, se plantea que las escuelas son lugares políticos, espacios institucionales que legitiman el control y reproducción de arbitrarios culturales, dándose la imposición de tales arbitrarios se da, mediante múltiples formas de violencia simbólica.

Para aludir con mayor claridad al hecho educativo, y considerar los dispositivos de control que condicionan los procesos educativos, podría delimitarse éste, en tres dimensiones:

El nivel macro, alude a las políticas oficiales que conciben la educación nacional; el nivel meso, en cuanto se refiere al currículo tanto oficial como oculto; y la dimensión micro, que corresponde al trabajo en el aula, entendida esta última en su concepción más amplia, como todas las situaciones de aprendizaje y no solamente como el espacio físico del salón de clases.

En el nivel macro se ubican las Reformas Curriculares de Ecuador, Perú y Bolivia, objeto de estudio de este trabajo, asumidas éstas como propuestas oficiales que orientan y organizan los procesos formativos en el ámbito de la Educación Básica. Como se verá en el primer capítulo de la tesis, dichas reformas (en lo que a la Interculturalidad como elemento transversal se refiere) están condicionadas por una forma de concebir la cultura y las relaciones socioculturales que se inscriben en un enfoque de carácter multiculturalista.

En el nivel meso, se ubica el currículo, que se identifica como uno de los principales dispositivos de regulación y control de los procesos de enseñanza - aprendizaje y las prácticas educativas que los posibilitan. Se hace énfasis en el currículo, tanto oficial como oculto, precisando aquello que implica un eje transversal curricular.

En el presente trabajo se parte de la siguiente concepción de currículo, planteada desde el enfoque pedagógico cognitivista, que manifiesta que:

El currículo no son las metas, ni los contenidos, ni su secuenciación, ni los métodos; tampoco los recursos. Es la reunión coherente, lógica de estos cuatro componentes en su relación. En él se plasma, en la mayor parte de casos sin hacerse explícitos, los ideales sociales, antropológicos y psicológicos³

Este enfoque parte de que el currículo no constituye en sí mismo la praxis educativa, sino que proporciona guías para orientar dicha praxis, al definir la pertinencia de los contenidos y articularse sobre ciertos principios que lo regulan, tales como la secuenciación y flexibilidad. Así mismo, aunque el currículo es diferente al método

³Miguel De Zubiría y Julián De Zubiría, *Fundamentos de Pedagogía Conceptual*, Bogotá, Plaza & Janes, 1989, p. 83.

educativo, éste proporciona directrices con respecto a las metodologías y didácticas que hacen posible el alcance de los propósitos educativos que se persiguen.

Debe señalarse que esta concepción corresponde al currículo oficial; en este trabajo se establece una distinción entre aquél y el currículo oculto, puesto que aunque el currículo remite a los resultados que se espera conseguir a partir del proceso educativo, la consecución de tales fines está mediada por una serie de prácticas y rutinas que van sucediéndose en los ciclos escolares y que, remiten a lo que Giroux llamaría formas de historia objetivada, supuestos universales que han sido producidos en directa relación con los contextos sociopolíticos e históricos en los que se desarrollan y que, muchas veces, están divorciados de los significados locales.

Así, por currículo oculto se conciben “aquellas normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones en la escuela y en la vida en las aulas”⁴.

El currículo oculto desde McLaren, se remite a

Los resultados explícitos del proceso escolar. Las escuelas moldean a los estudiantes tanto por medio de las situaciones de aprendizaje estandarizadas, como por otros recursos que incluyen reglas de conducta, organización del salón de clase y procedimientos pedagógicos informales usados por los maestros (...) Trata de las formas tácitas en las que el conocimiento y la conducta son construidos, fuera de los materiales usuales del curso y de las lecciones formalmente programadas (...atañe también) a las prácticas sociales referidas a la autoridad, la conducta y la moralidad⁵.

⁴ Henry Giroux, *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI, 1995, p. 72.

⁵ McLaren Peter, *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México, Siglo XXI, 1984, p. 224.

Tal como lo señalan los autores mencionados es preciso desentrañar la relación existente entre currículo oculto y oficial. Este último, debería ser abordado sistémicamente, aludiendo al conjunto de los componentes que lo integran y a la relación que éstos guardan, mas no únicamente en términos de los criterios que orientan su formulación y diseño. Sin embargo, como se verá en el análisis de los documentos oficiales que sustentan las Reformas Curriculares, sobre lo que se articula este trabajo, por un lado, se destaca un enfoque segmentado del currículo y, por otro, de sus principios educacionales y ejes transversales.

Por ello, conviene precisar de qué concepción de eje transversal se parte, con el fin de considerar la incorporación de la interculturalidad en las mencionadas reformas. Por otra parte y dado que en la mayoría de instituciones escolares, los procesos de formación escolar y las prácticas educativas:

Representan la introducción a una forma particular de vida y sirve en parte para preparar a los estudiantes para ocupar posiciones dominantes o subordinadas en la sociedad. (Favorece) ciertas formas de conocimiento sobre otras y afirma los sueños, deseos y valores de grupos selectos de estudiantes sobre otros grupos y a menudo discrimina a partir de la raza, la clase y el género⁶.

Dado que muchas veces, la educación oficial se da en términos de violencia simbólica, a través de la imposición de arbitrarios culturales considerados como universales y que refieren a significados y sentidos de la cultura dominante, conviene manifestar que se parte de la siguiente concepción de violencia simbólica:

La selección de significados que define objetivamente la cultura de un grupo o de una clase como sistema simbólico es arbitraria en tanto que la estructura y funciones de esta cultura no pueden deducirse de ningún principio universal,

⁶ *Ibíd.*, p. 223.

físico, biológico o espiritual, puesto que no están unidas por ningún tipo de relación interna a la naturaleza de las cosas o a una naturaleza humana⁷.

Como se ha dicho, la generalidad de las prácticas y procesos educativos oficiales remiten a un contexto de imposición de arbitrarios culturales considerados como universales, en detrimento de aquellas prácticas y saberes locales, que se enmarcan en construcciones de conocimiento, principalmente relativas a la colonialidad del poder y a la diferencia colonial, como consecuencia de aquella.

Con respecto a la *colonialidad de poder*, Aníbal Quijano⁸, plantea que esta constituye el patrón de poder configurado sobre la base de la negación del otro, lo que conduce a su consecuente dominación a partir de la admisión y mantenimiento de identidades negativas; consecuentemente, ésta conlleva a la hegemonía del eurocentrismo como única perspectiva de conocimiento, volviéndose éste, a través tanto de disposiciones de institucionalidad oficial, como de prácticas cotidianas, una racionalidad instrumental.

Quijano, enfáticamente, manifiesta que la colonialidad del poder en América Latina es ‘una perversa experiencia de alienación histórica’, cuyo eje principal es la reproducción permanente y estructural de relaciones jerarquizadas y racializadas, al establecer juegos de dominación entre identidades asumidas como positivas (occidentales) y negativas (no occidentales) y la incidencia de aquéllas sobre éstas en todas las instancias de poder.

⁷ Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*, Siglo XXI, 1998, p. 48.

⁸ Aníbal Quijano, “Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina”, En Castro-Gómez Santiago, *Pensar (en) los intersticios, Teoría y práctica de la crítica poscolonial*, Bogotá, Colección Prensa, Universidad Javeriana, 1999, p. 104.

⁹Walter Mignolo, “Interculturalidad desde la perspectiva de los estudios coloniales, post coloniales”, En *Seminario Andino: Conflictos y políticas interculturales. Territorios y educaciones*, Cochabamba,

La colonialidad del poder genera como consecuencia la diferencia colonial, aquello que Mignolo conceptúa como la capacidad de occidente de subalternizar el conocimiento del otro, a través de múltiples mecanismos, entre los que destaca la producción del saber institucional.

La diferencia colonial en el área del conocimiento es la capacidad de occidente de hacer que el conocimiento que no fuera primero en latín y en español, portugués y luego en inglés, (...hiciera que ese ‘otro conocimiento’) fuera distinto pero semejante, al ser distinto pero semejante, se convierte en objeto de estudio (...) pero no en conocimiento sostenido, (pues) el conocimiento verdadero está en latín y en inglés y en español; el conocimiento en aymara, en bengalí, etc., es diferente, es un conocimiento que estudiamos pero que no incorporamos en la construcción del saber hegemónico, no es sostenible, o sino es tan diferente que desaparece, ya no lo tomamos en cuenta⁹.

Tal capacidad de subalternización de las ‘otras formas de saber’ remite, sin duda, al ámbito de las *geopolíticas del conocimiento*, pues la diferencia colonial articulada sobre la base del ejercicio hegemónico del poder, produce y legitima sobre todo en los espacios escolares institucionales, formas de conocimiento y saberes hegemónicos que se imponen sobre aquellos que son considerados como subalternos.

Mignolo, con respecto a las geopolíticas del conocimiento, plantea que:

El conocimiento no es abstracto y des-localizado (...) es como la economía, está organizado mediante centros de poder y regiones subalternas. La trampa es que el discurso de la modernidad creó la ilusión de que el conocimiento es des-incorporado y des-localizado y que es necesario, desde todas las regiones del planeta, “subir” a la epistemología de la modernidad. (...) El conocimiento no es uno y universal para quien quiera ingresar a él, sino que está marcado por la diferencia colonial (...) La cuestión central de las geopolíticas del conocimiento es, primero, entender cuál conocimiento se produce “del lado de la diferencia colonial”, aunque sea crítico, y cuál conocimiento se produce “del otro lado de la diferencia colonial”¹⁰.

Octubre 1999, p. 29.

¹⁰ Walter Mignolo, “Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder”, Catherine Walsh (entrevistadora). En Walsh Catherine et. al., *Indisciplinar las ciencias sociales: Geopolíticas del*

Desde el referente de una educación que se constituye como espacio legitimador y reproductor de la cultura dominante, adquiere radical importancia la transformación de los sistemas y prácticas educativos, a partir de lo que plantea la interculturalidad como propuesta para potenciar

- por una parte, la capacidad crítica de los actores educativos frente a los procesos de legitimación de arbitrarios y, por otra,
- la capacidad de agencia de los sujetos de la educación, en su acepción más amplia: educadores, educandos, directivos, personal administrativo y de apoyo, comunidad educativa.

Lo cual sería posible mediante procesos formativos que, a partir de la concienciación y lectura crítica de las injusticias e inequidades de las realidades socioculturales, propusieran estrategias de cambio, oposición y resistencia, articuladas sobre aprendizajes transformativos con posibilidades reales de incidencia, sobre dichas condiciones de asimetría.

En este trabajo, ubicando como punto de partida el ámbito educativo y aludiendo como referente lo planteado por Walsh y Mignolo, la interculturalidad en el contexto latinoamericano constituye una propuesta crítica y política que establece límites antagónicos frente al multiculturalismo oficial como proyecto neoliberal; en este sentido, se entiende por interculturalidad aquel proceso de denuncia y transformación de las asimetrías sociales, culturales, económicas y políticas, resultado de una construcción

que atañe a todos los actores de la sociedad en su conjunto y no solamente a aquellos que, desde la cultura dominante, se consideran integrantes de la diversidad.

Partiendo de lo planteado por Walsh, la interculturalidad apunta a construir una unidad que responda a la diversidad existente, a través de

Procesos (no productos o fines) dinámicos y de doble o múltiple dirección, repletos de creación y de tensión siempre en construcción. (...Es) un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas en condiciones de respeto, legitimidad mutua, simetría e igualdad. Un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas, buscando desarrollar un nuevo sentido de convivencia de éstas, en su diferencia. Un espacio de negociación y de traducción donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, y las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad no son mantenidos ocultos, sino reconocidos y confrontados. Una tarea social y política que interpela al conjunto de la sociedad, que parte de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes, e intenta crear modos de responsabilidad y solidaridad. Una meta por alcanzar¹¹.

Así, la interculturalidad en el ámbito educativo, no atañe solo a los contenidos que se imparten/aprenden; fundamentalmente tiene directa relación con una forma de concebir los procesos de aprendizaje - enseñanza, una postura política y crítica frente al hecho educativo, que prioriza el aprendizaje del educando, sobre la enseñanza impartida por el educador; en este sentido, adquiere suma relevancia la realidad sociocultural en la que la educación se desarrolla, no como un dato agregado, sino como el punto de referencia de la práctica y los contenidos educativos.

¹¹ Walsh Catherine. Educación e Interculturalidad, Ministerio de Educación del Perú, Proyecto FORTE-PE, Lima, 2002, p 14 ss.

Dado que la educación es un espacio político que no puede abordarse separadamente del contexto socioeconómico en el que se desarrolla; que las escuelas, como se ha manifestado antes están involucradas en la construcción y control de significados, subjetividades y discursos; y que las prácticas educativas son constructos sociales articulados desde presupuestos políticos específicos, conviene establecer una distinción entre lo que se considera una educación intercultural y aquella que más bien se inscribe en el ámbito del multiculturalismo.

El multiculturalismo, a diferencia de la interculturalidad, aborda la diferencia y la diversidad de una manera descriptiva y asimétrica. Así, desde lo planteado por Zizek:

En el multiculturalismo existe una distancia eurocentrista condescendiente y/o respetuosa para con las culturas locales, sin echar raíces en ninguna cultura en particular. Es una forma de racismo negada, invertida, autorreferencial, un “racismo con distancia”: “respeto” la identidad del Otro, concibiendo a éste como una comunidad “auténtica” cerrada, hacia la cual él, el multiculturalista, mantiene una distancia que se hace posible gracias a su posición universal privilegiada (...) El respeto multiculturalista por la especificidad del Otro es precisamente la forma de reafirmar la propia superioridad (...) El universalismo multiculturalista es, en realidad, eurocentrista¹².

Desde lo citado, se parte de que interculturalidad y multiculturalismo se diferencian y discrepan fundamentalmente, en la medida que tienen una lectura opuesta de la diversidad y apuntan a propósitos distintos en lo que se refiere a la construcción de relaciones interétnicas y prácticas socioculturales.

¹² Slavoj Zizek y Fredric Jameson, *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Buenos Aires, Paidós, 2001, p. 172.

CAPITULO I

Consideraciones sobre la incorporación de la Interculturalidad como elemento transversal de las Reformas Curriculares para la Educación Básica de Ecuador, Perú y Bolivia

1.1 América Andina: diversidad y conflicto

A todo lo largo y ancho del continente, desde Tierra del Fuego hasta el Sur de Río Bravo y Río Grande, la pluriculturalidad y multilingüismo revelan a Latinoamérica como espacio de diversidad.

Aunque la *multiethnicidad* latinoamericana está conformada por infinidad de grupos étnicos y culturales es preciso anotar que, tanto la presencia indígena como la afro no son homogéneas culturalmente hablando, ni tampoco uniformes en lo que respecta a su distribución territorial. Por ejemplo, en referencia a los países caribeños la población afro es mayoritaria y la indígena casi inexistente; en tanto que en el resto de América Latina la presencia indígena abarca quizá alrededor del 10% de la población total, pudiéndose hablar de aproximadamente cerca de 40 millones de individuos.

La alusión a los pueblos indígenas y afros en términos cuantitativos, puede en ocasiones, ser motivo de conflicto puesto que si bien desde los sectores dominantes existe una tendencia a minimizar o invisibilizar la presencia afro/indígena numéricamente hablando, en cambio desde los sectores subalternos existe una tendencia

a la apropiación de espacios y a la resignificación de las realidades, desde la constante alusión a que ‘el otro es mayoría’.

Tal como lo manifiesta López “la presencia (del otro) bien puede empequeñecerse cuando se la compara con la población total de un país, pero cobra una importancia distinta al analizársela desde una perspectiva regional”¹³, a lo que cabría añadir que la presencia de los pueblos indígenas y afros no es únicamente un aspecto numérico, su vitalidad se hace vigente en las luchas de reinención de las utopías sociales y en la emergencia de nuevos sujetos, que hacen de su etnicidad antaño considerada fragilidad, justamente la raíz de su fortaleza.

Si bien la multietnicidad constituye una de las principales características del continente, en el ámbito relacional interétnico puede hablarse de la diversidad como fuente de conflictividad; puesto que las relaciones interétnicas están marcadas por la asimetría entre las culturas locales y la cultura dominante, como resultado de los procesos de conquista, colonización y colonialismo interno.

En tanto que el *multilingüismo* latinoamericano se articula en torno a la presencia de cerca de medio millar de idiomas indígenas u originarios; así también en la existencia de lenguas criollas, como además, en la presencia de lenguas extranjeras diversas, producto de la esclavitud africana y la migración europea y asiática, a tal punto que, “si nos atenemos sólo a las lenguas amerindias, en la región se hablan entre 400 y 500

¹³ Luis Enrique López, *El multilingüismo indo latinoamericano y la educación de la población indígena*, Documento de trabajo, Cochabamba, 2000, p. 18 ss.

idiomas indígenas diferentes y un número mucho mayor de dialectos o variantes de esas lenguas”¹⁴.

Ahora bien, la reflexión de los últimos 25 años en torno a esta diversidad característica de América Andina es clave para entender el significado y contenido del concepto de interculturalidad, en la medida que este concepto se resignifica en las expectativas políticas y proyectos tanto de los Estados, como de los diversos grupos en cuestión. Tal vez, el punto de partida sea la identificación del mestizaje como herramienta válida de constitución del estado- nación y el intento de deconstrucción de un estado nacional homogéneo y monocultural.

En este marco, el primer paradigma que surge para incorporar o ‘domesticar’ las diversidades étnico-culturales responde al complejo que se estructura en torno a la categoría de *cultura*. En tanto que, el segundo paradigma responde más bien al intento de resignificación de la etnicidad e identidad. Ambos, han sido la fuente de evidentes progresos e innegables avances en torno a las prácticas de interculturalidad. Aunque así mismo, incluyen trampas y sesgos para que finalmente el Estado “administre dentro de lo viable” esa diversidad, de manera tal que no conspire contra los proyectos nacionales y sus racionalidades socioeconómicas.

Se describirá en líneas generales estos dos paradigmas como herramientas para entender la diversidad étnico-cultural. El paradigma de la cultura se inscribe en la reflexión de la antropología cultural que se inserta en la comprensión de las minorías étnicas y en el planteamiento de sus respectivos derechos a tierra, cultura e identidad.

¹⁴ *Ibíd.*, p. 25 ss.

Posiblemente, el acontecimiento que marca un hito en la emergencia de este paradigma es la primera Reunión de Barbados celebrada en el año 1971¹⁵. Este hito potenció los movimientos indígenas de Perú, Ecuador y Bolivia, incorporando la dirigencia de las organizaciones indígenas amazónicas en el liderazgo de los movimientos indígenas nacionales. De tal modo, dichos movimientos nacionales enriquecieron con las tesis de “tierra, cultura e identidad” aquellas perspectivas clasistas propias de los movimientos indio- campesinistas de la sierra.

Tal paradigma alimentó, sin duda, el surgimiento de los proyectos de Educación Bilingüe Intercultural, centrados en la lengua y en la cultura como momentos claves de la identidad. Este movimiento potenció las organizaciones indígenas, cada una de ellas equivalente a una etnia cultural y lingüísticamente diferente, pero también frágil y en situación de permanente acoso de la sociedad envolvente.

Se trataba, entonces, de conservar la cultura y la lengua como condición *sine qua non* de sobrevivencia política y ejercicio de los derechos. En Ecuador, Perú y Bolivia, países que constituyen el escenario del presente trabajo, dicho proceso se verifica en el surgimiento de organizaciones como la CONFENIAE (Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana) y CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador), para Ecuador; la AIDSESEP (Asociación de Indígenas de la Selva Peruana) en Perú y la CIDOB (Confederación de Indígenas del Oriente Boliviano) en el caso de Bolivia; organizaciones condicionadas por liderazgos individuales provenientes de etnias amazónicas.

¹⁵ AA.VV, La actual situación de los pueblos indígenas de Sudamérica, s. e., Montevideo, 1975.

Podría decirse que los actores claves del paradigma que se articula en torno a la cultura han sido los líderes indígenas, los antropólogos y las iglesias. Este ciclo culmina alrededor de la década de los 90', cuyo hito visible es la Celebración del Quinto Centenario del Descubrimiento de América: 1992. Las instituciones surgidas al tenor de las demandas propias de esta etapa son, entre otras, la Oficina de Asuntos Indígenas al interior de la Organización Internacional del Trabajo y, los liderazgos y foros promocionados por la UNESCO. Entre los cuerpos legales más importantes cabe destacar el Convenio 169 de la OIT reformado y las Reformas de las diversas constituciones que desde los años 80' han sido establecidas en los diversos países latinoamericanos.

La interculturalidad es entendida en un primer momento, en función de los pueblos indígenas y fuertemente condicionada por el irrestricto uso de las lenguas vernáculas y de la praxis cultural en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje, de forma que interculturalidad en este contexto, casi es sinónimo de ejercicio de la especificidad lingüístico- cultural de cada pueblo y no tanto una apertura y un intercambio de la sociedad hacia los valores y especificidades de los pueblos indígenas, a tal punto que, se puede afirmar aquello de que *'interculturales deben ser solo los indios'*.

Como se verá más adelante, los actores clave de la interculturalidad inscritos en el ámbito de la Educación Bilingüe Intercultural, han sido la Cooperación Técnica Internacional, los diversos Estados de la región y, desde luego, las organizaciones indígenas regionales o nacionales cuyo producto han sido las respectivas direcciones nacionales de Educación Bilingüe Intercultural, implementadas y desarrolladas por

líderes, técnicos y pedagogos indígenas, con una asesoría técnica compuesta principalmente por antropólogos y lingüistas¹⁶.

A partir del año 1992, el carácter de los movimientos indígenas y de las políticas estatales da un salto cualitativo que permite entender de distinta manera la interculturalidad. Este salto consiste, principalmente, en la incorporación de las organizaciones indígenas en la dinámica de los movimientos sociales y de los poderes locales; así como en la emergencia de nuevos sujetos identitarios¹⁷, tales como los afros, las culturas urbanas, identidades etarias y de género, el surgimiento del movimiento ambientalista, etc.

Cuando el segundo paradigma antes aludido -aquel de la etnicidad/identidad- ingresa en el escenario se encuentra con casi todas las Reformas Constitucionales que de una u otra manera incorporan ya el multilingüismo y la pluriculturalidad; las instituciones de EIB (Educación Intercultural Bilingüe) también han sido incorporadas en los estamentos estatales; y las diversas organizaciones indígenas nacionales tienen un marcado protagonismo político y capacidad de constituirse como interlocutores privilegiados, habida cuenta de las crisis de los partidos políticos.

Un elemento nuevo de este escenario son las Reformas Constitucionales que apuntan a la descentralización del Estado y a la implementación de diversas formas de autonomías

¹⁶ Como una muestra significativa de este proceso, se pueden analizar los diversos números de la Revista *Pueblos Indígenas y Educación*, EBI-GTZ- Abya Yala, 1985-1995.

¹⁷ Peter Wade, *Raza y Etnicidad en América Latina*, Quito, Abya Yala, 2000, p. 115 ss.

regionales. De tal manera que, el ejercicio del poder local en torno a las alcaldías y los municipios, cambia drásticamente las estrategias de los movimientos indígenas¹⁸.

En este contexto, no es tan importante sostener a toda costa la especificidad cultural, sino asegurar la participación ciudadana: este enfoque pone en un segundo plano e introduce la crisis en la concepción de la interculturalidad como praxis de la diferencia en favor de la participación y el ejercicio del poder.

La reflexión antropológica ya no apunta a documentar y validar la diversidad lingüístico-cultural, sino a pensar la identidad como una estrategia necesaria para garantizar el ejercicio de la ciudadanía. Entre otros, los aportes claves que articulan esta reflexión serían aquellos planteados por Guerrero, Wade y Gross¹⁹.

Los puntos claves de esta nueva reflexión podrían sintetizarse de la siguiente manera:

- La identidad es un discurso y una estrategia que incluye ‘lo indio’ como única garantía de acceso a la modernidad (entendida ésta como ciudadanía, acceso a recursos y participación en la toma de decisiones). En este contexto, la especificidad cultural se idealiza solo en tanto que permite “ser moderno”.
- Así, la única forma posible de ser modernos y participar de la ciudadanía es a través de la indianidad.

¹⁸ Para el caso de Ecuador, véase: Augusto Barrera, *Ecuador un modelo para armar y desarmar*, Quito, Abya Yala, 2000; *El movimiento indígena del Ecuador*, Quito, Abya Yala, 2001.

¹⁹ Andrés Guerrero, “De sujetos indios a ciudadanos étnicos” En: *Etnicidades*, Quito, FLACSO, 2000; Peter Wade, Op. Cit.; Eric Gross, *El Estado y la política de los indios*, Bogotá, ICAH, 2001.

Las consecuencias de estas perspectivas en el ámbito de la interculturalidad son altamente significativas. La especificidad pasa a ser un medio y no un fin; ésta se relativiza de cierta manera y proyecta la educación fuera de los límites que impone una visión purista de la cultura y la lengua propia: la interculturalidad ya no es ejercicio de la especificidad, sino también y sobre todo, es apertura a y capacidad de agencia frente a la modernidad.

Los actores principales de esta etapa, ya no son los antropólogos ni las iglesias, sino los movimientos sociales, las agencias de cooperación internacional y distintas estructuras de representatividad indígena, tales como alcaldías, consejos provinciales, diputaciones, etc.

Un componente institucional clave de esta etapa, es el distanciamiento de la cooperación técnica internacional: de hecho, por ejemplo el proyecto EBI-GTZ dejó de funcionar a plenitud en Perú, Ecuador y Bolivia a partir del año 2000; quedando los desafíos de la EIB a merced de las instituciones del estado en crisis y este nuevo horizonte político que ya no considera urgente una escuela fundada en la especificidad cultural, centrada en el uso de la lengua materna y el mantenimiento de la cultura.

Por otra parte, del lado positivo, se verifica la incorporación de la interculturalidad como una variable transversal de las propuestas educativas oficiales; empero en la práctica, tales propuestas, se insertan más bien en el campo multiculturalista de la celebración de la diversidad a través de la tolerancia.

Con respecto a esto último, es preciso tener en cuenta las advertencias de Wade y Gross²⁰ en torno a los riesgos y contradicciones de este proceso, ya que éste si bien nace de las demandas indígenas, se consolida también en torno a la necesidad del Estado por constituir un sujeto visible de interlocución.

Por ello, la interculturalidad como estrategia oficial, al inscribirse en esta política adquiere un matiz multiculturalista, pues cuando desde el Estado se fomentan las organizaciones indígenas y se apoyan sus demandas, se constituye un sujeto unificado ('las organizaciones indígenas y afros') con el cual se puede negociar y administrar de mejor manera múltiples y conflictivas demandas. En términos generales, es una forma de responder a la diversidad; de reducir la complejidad que la constituye y controlar los conflictos latentes que de su reconocimiento oficial se derivan.

1.2 Trayectoria de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Ecuador, Perú y Bolivia.

Al hablar de educación en América Latina en general y en la región andina en particular, es preciso tener en cuenta que los sistemas educativos formales a lo largo de la historia, han constituido uno de los principales mecanismos de construcción, mantenimiento y salvaguarda de los proyectos nacionales. Así,

²⁰ Op. Cit.

Desde la óptica de la “cultura nacional” o el “nacionalismo patriótico”, la diversidad cultural y la etnicidad son conceptuadas como rezagos de entidades dominadas y de estatismo, son residuos indeseables del pasado colonial (...) asociados con las culturas “inferiores” (...por ejemplo en el caso ecuatoriano) el sistema educativo ha creado la incomunicación de las culturas diversas, como consecuencia de la sobrevaloración del esquema blanco- mestizo- occidental único, la imposición del castellano como único vehículo lingüístico legítimo de educación con el consecuente relegamiento de las demás lenguas nacionales y otros rasgos culturales²¹.

Es preciso subrayar que no es posible aludir a la realidad educativa de la región andina, sin tener en cuenta la trayectoria de la educación intercultural bilingüe, hoy presente en 17 países de Latinoamérica, amparada en la mayoría de casos en legislaciones educativas propias y reconocidas legalmente por los estados.

Las propuestas y demandas de los pueblos indígenas –concretamente aquellas de carácter educativo- han tenido enorme importancia en las dinámicas socioculturales y políticas, a tal punto que en la actualidad Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Venezuela, Paraguay, México, Guatemala y Nicaragua, han reformado sus constituciones aceptando su carácter diverso y reconociéndose como estados pluriculturales y multiétnicos.

A continuación, se sistematiza la trayectoria de la EIB y sus aportes a la educación de la región andina; esta discusión toma como referencia central el trabajo de López y Küper²²

²¹ Ileana Soto, “La interculturalidad en la educación básica ecuatoriana”, En: *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*, Juan Godenzzi (comp.), Cusco, CBC-SID, 1996, p. 141.

²² Luis Enrique López y Wolfgang Küper, *La Educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*, Documento de Trabajo, Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), Cochabamba, Febrero 2000.

Quizá la educación constituya una de las principales reivindicaciones de los pueblos indígenas, articuladas las demandas en torno a la apropiación de la oferta curricular hegemónica y a la apropiación de la lengua escrita y del idioma dominante. Las demandas de los movimientos indígenas de la región andina son tal vez el antecedente fundamental de la Educación Bilingüe primero y de la Educación Intercultural Bilingüe después.

La educación bilingüe tiene su antecedente en los años 30', época en la que en diversos lugares de América "maestros sensibles a los problemas por los que atravesaban los estudiantes indígenas idearon metodologías bilingües, particularmente para enseñarles a leer y escribir"²³.

A comienzos de la década del 40', en la reunión de los estados americanos en Pátzcuaro México, aunque con fines asimilacionistas e integracionistas, se reconoce la necesidad de utilizar los idiomas indígenas en los procesos educativos, surge la educación bilingüe como modalidad compensatoria, aunque en la práctica, ésta sea articulada en torno al castellano como idioma hegemónico.

En esta misma década, se hace presente en Latinoamérica el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), organización religiosa evangélica, que quizá constituye el aliado más importante de los estados latinoamericanos en la causa asimilacionista y en cuyo marco se desarrollaron incipientes procesos educativos bilingües, propiciando el método del aprendizaje inicial en la lengua materna, para fomentar luego la transición al aprendizaje exclusivamente en castellano.

También se destacan en este marco histórico, los programas educativos de *submersión*, aquellos en los que se pasaba sin mediación ninguna al aprendizaje y uso directo del idioma dominante.

Posteriormente, en los años 60' y sobre todo en el curso de los 70' surgen programas alternativos independientes de aquellos de tipo neo evangelizador (fundamento de gran parte de los proyectos educativos misioneros, sobre todo amazónicos), que proponen nuevas vías de 'bilingüización escolar' (proyectos tales como aquel de la Universidad Nacional de San Marcos en Perú, el proyecto MACAC liderado por la PUCE en Ecuador, del Instituto Indigenista en México, de amplia cobertura y apoyados por la cooperación internacional, etc.).

Salvo en el caso de México, país en el cual los servicios de educación bilingüe estatal se comienzan a ofrecer desde una instancia *ad hoc* del sector educación –la Dirección General de Educación Indígena -, en el resto de países la educación bilingüe surge en el marco de proyectos y programas experimentales, de cobertura y duración limitada y, a menudo, de carácter compensatorio y gracias al apoyo internacional.

Cabe señalar que sin omitir las experiencias propias de las organizaciones indígenas en torno a la educación bilingüe, por ejemplo los aportes de Dolores Cacuango en Ecuador, tras la mayoría de iniciativas de EIB subyace el apoyo de instituciones no gubernamentales, entre las que se destaca la iglesia católica, principalmente en el seno de la teología de la liberación (por ejemplo en el Ecuador, la propuesta de educación indígena de Chimborazo fundada por Monseñor Leonidas Proaño y su equipo

²³ *Ibíd.*

misionero). Así mismo, la mayoría de experiencias educativas como la guatemalteca, nicaragüense, peruana, ecuatoriana, boliviana, han sido posibles gracias al apoyo técnico y contribución financiera de agencias tales como la Cooperación Técnica Alemana, GTZ, la AID (Agencia para el Desarrollo Internacional de los E.U.), la ONG italiana Terra Nuova, UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia), y la Unión Europea, principalmente.

Junto con la emergencia del movimiento indígena en los años 70' y la cada vez mayor reflexión sobre las propuestas educativas de tipo compensatorio y transicional, surge un nuevo modelo de educación bilingüe: el modelo de mantenimiento y desarrollo 'que se distancia de la orientación compensatoria que lo precedió y que apunta a una educación de mayor calidad y equidad', reparando en la necesidad de modificar profundamente el currículo escolar, a través de estrategias metodológicas de reapropiación de saberes, conocimientos y valores tradicionales.

Hacia fines de los años 70' y desde comienzos de la década del 80', se comienza a hablar en América Latina de una educación intercultural bilingüe propiamente dicha, usando la denominación intercultural para aludir expresamente a la 'dimensión cultural del proceso educativo y a un aprendizaje significativo y social y culturalmente situado'.

Hay que subrayar que, siendo como se ha dicho, la EIB producto de la presión y demandas de los movimientos indígenas, no puede hablarse de esta como una concesión estatal ni gubernamental; puesto que, el carácter empoderador de la EIB tiene directa relación con el hecho de que hoy el movimiento indígena a escala continental,

constituye uno de los movimientos sociales más dinámicos, cohesionados y políticamente organizados de las últimas décadas.

Dicho movimiento ha logrado conformarse como aquel interlocutor que interpela a los distintos Estados, en cuestiones que van más allá de las reivindicaciones sobre la tierra y que se inscriben sobre todo en el ámbito de las reivindicaciones identitarias, en torno a demandas y estrategias de redescubrimiento y reafirmación étnica, de las que la educación constituye un pilar fundamental.

Con respecto a los *aportes* más importantes de la EIB en la región andina, es posible destacar:

- Haber logrado que la educación oficial reconozca las necesidades básicas de aprendizaje de los pueblos indígenas.
- El reconocimiento de la importancia de que el proceso educativo se realice en las lenguas vernáculas.
- La relevancia y necesidad del bilingüismo como elemento nuclear de la educación intercultural; estableciendo claramente la distinción entre el uso de la lengua materna como estrategia de refuerzo y/o transición y, la pertinencia del aprendizaje de una segunda lengua, en la generalidad de casos, el castellano.
- La apropiación y resignificación del concepto de interculturalidad, en detrimento de la tendencia hacia la biculturalidad/pluriculturalidad.
- La construcción de programas orientados a la diversificación y descentralización curricular.

- Así como también, el énfasis en la construcción de currícula adecuados a las necesidades reales del educando, fundamentado en la concepción de una práctica pedagógica distinta y en el intento de que éstos se articulen en torno al rol de la participación comunitaria.

1.3 Educación formal e interculturalidad.

Tal como se ha manifestado antes, desde la década de los 70' van surgiendo en la región andina propuestas alternativas de educación sobre todo dirigidas a las poblaciones indígenas, entre cuyas incidencias fundamentales puede destacarse la concienciación del derecho al ejercicio de la diferencia como condición previa a la construcción de sociedades verdaderamente interculturales para, de esta manera, a partir de la conciencia de la diversidad, intentar transformar las relaciones asimétricas de poder que se han mantenido desde épocas de la colonia entre las poblaciones indígenas y la sociedad hegemónica.

Según L. E. López, la noción de interculturalidad surge simultáneamente en Europa y el Tercer Mundo, aunque con acepciones e implicaciones diversas, pues

Mientras que en Europa la categoría surgió de la preocupación por la modificación del tejido social de sus zonas urbanas, como producto del influjo cada vez más importante de oleadas de trabajadores y migrantes del Tercer Mundo (...) en América Latina, el uso del término se da en el marco de proyectos de educación indígena, en los que confluían estudiantes indígenas que entraban en contacto con la cultura “oficial” hegemónica²⁴.

²⁴ Luis Enrique López, “Interculturalidad y Educación en América Latina”. En: *Seminario Internacional “Educación primaria al final de la década: políticas curriculares en el Perú y los países andinos”*, TAREA, s.l., 1999, p. 3.

Según el mismo autor, la adopción del concepto de educación intercultural ocurre inicialmente en Perú, Ecuador y Bolivia, en el contexto de proyectos de educación indígena, con el apoyo de distintas instituciones sobre todo de carácter internacional, destinados fundamentalmente a planes y programas de educación popular y alfabetización.

A partir de los 90' en Bolivia, Ecuador y Perú, países con poblaciones mayoritariamente indígenas y reconocidos constitucionalmente como estados multiétnicos y pluriculturales, vale señalar la directa relación entre la redefinición de la noción de interculturalidad y los proyectos de educación bilingüe –que posteriormente asumieron la denominación de interculturales-, debiéndose subrayar el aporte de dichos programas a los procesos de construcción de nuevas propuestas educativas, estrechamente vinculadas a proyectos políticos relacionados con la reivindicación de los pueblos indígenas y minorías étnicas.

Concretamente en el caso ecuatoriano, la educación bilingüe intercultural está directamente relacionada con el proceso organizativo de los pueblos indígenas y las demandas que éstos plantean al Estado nacional, demandas que aluden fundamentalmente a la reivindicación étnica articulada en torno a la noción de nacionalidades indígenas y los derechos a la territorialidad, en un intento de posicionar lo étnico como una cuestión que no atañe únicamente a los pueblos indios, sino que al constituir una cuestión nacional, concierne a todos los ecuatorianos.

En el Ecuador como en el Perú y Bolivia, las propuestas de educación bilingüe intercultural, si bien se han dado en convenio con los Ministerios de Educación y distintas instancias de financiación externa, el impulso principal para los programas de EIB, ha sido proporcionado por organismos internacionales, tal como se ha manifestado anteriormente. Empero, es importante aclarar que el aporte internacional no ha sido el mismo para los tres países, pues los organismos internacionales han jugado un rol mucho más significativo en Bolivia y Perú, en tanto que en Ecuador las organizaciones indígenas han tenido mayor control sobre las acciones de dichos organismos.

Tanto la Reforma para la Estructura Curricular Básica de Educación Inicial y Educación Primaria del Perú, como la Reforma Curricular para la Educación Básica del Ecuador, al igual que la Reforma Curricular de Bolivia, surgen en la década de los 90', época en la que la mayoría de gobiernos latinoamericanos, emprenden procesos de innovación educativa y plantean propuestas de modernización a nivel de la práctica pedagógica, de los pensa y currículos, así como también de la administración de los centros educativos, sobre todo a partir de criterios de descentralización y optimización de recursos; es en este contexto que emergen las propuestas oficiales de Reformas Curriculares que se considerarán en este trabajo.

1.3.1 La incorporación de la interculturalidad en las Reformas Curriculares para la Educación Básica de Ecuador, Perú y Bolivia.

La incorporación de la variable cultural y la propuesta de interculturalidad que presentan las Reformas para la educación básica de los países en mención, surge

directamente vinculada a los procesos de lucha de los pueblos indígenas y a sus demandas políticas de reconocimiento y reivindicación, en un intento de construir una sociedad pluricultural y pluriétnica, que aborde la diferencia no solo como un hecho, sino como un derecho que requiere un viraje en la actitud del Estado y la sociedad civil. Así, la Reforma para la Estructura Curricular Básica de Educación Inicial y Educación Primaria del Perú, parte de reconocer al país como multicultural y multiétnico, ante lo cual, entre sus principios educacionales establece que

“La educación debe ser intercultural, promoviendo el diálogo entre las culturas y etnias”²⁵.

Igualmente, la Reforma Curricular para la Educación Básica Ecuatoriana que viene aplicándose por disposición oficial desde 1996, también parte del reconocimiento de

“La realidad cultural diversa del país, producto de la convivencia de al menos diez grupos socioculturales distintos”²⁶.

De otro lado, en la Reforma Curricular Boliviana

“Habida cuenta de la heterogeneidad ecológica, socioeconómica, sociolingüística, sociocultural y regional del país (...se persigue) construir un sistema educativo

²⁵ Ministerio de Educación del Perú, *Estructura Curricular Básica de Educación Inicial y Educación Primaria de Menores, Programas Curriculares del Primero y Segundo Ciclo*, Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria, Lima, 1996, p. 8.

²⁶ Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador, *Reforma Curricular para la Educación Básica*, Quito, 1997, p. 121.

nacional que a la vez asegure su unidad y respete, reconozca y valore la diversidad”²⁷.

Tal como se ha venido manifestando, en lo referente a Ecuador y Perú, la diversidad cultural y lingüística, constituye un elemento común y, específicamente, en el caso de Bolivia:

Se diferencia de la mayoría del resto de países del continente porque su población indígena no corresponde a los frecuentemente llamados grupos minoritarios, sino que llega prácticamente al 70% (...) con una alta correspondencia entre ruralidad, etnicidad indígena y pobreza. Sólo el 40% de la población es monolingüe castellano hablante. El 60% restante habla alguno de los idiomas originarios del país²⁸.

A pesar de que el Estado Boliviano, en su Constitución Política (artículo 177, Código de la Educación Boliviana, disposiciones complementarias de 1968 y 1973) establece la obligatoriedad de la educación básica –la preescolar y secundaria son opcionales-; en la década de los 90’, la realidad educativa del país, presenta como una de sus principales características bajos índices de calidad de la educación. Así, según un diagnóstico realizado por el ETARE (Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa de Bolivia):

Además de la limitada cobertura escolar, de los altos índices de deserción y repetición, en todos los niveles del sistema educativo, en Bolivia la calidad de la educación es baja y está segmentada en áreas y estratos sociales (...) un número muy reducido de niños tiene acceso a una educación en la cual convergen buena infraestructura, equipamiento escolar, materiales educativos y maestros bien formados. Se puede decir que hasta un 80% de la población carece de condiciones básicas para un proceso adecuado de enseñanza y aprendizaje. La baja calidad de

²⁷ Ministerio de Educación de Bolivia, *Ley de Reforma Educativa, Decreto Supremo N° 23950, Reglamento sobre Organización Curricular*, Consideraciones Preliminares, La Paz, 1 de febrero de 1995.

²⁸ Ministerio de Educación y Cultura de Bolivia/Ministerio de Planeamiento y Coordinación/ETARE, *Reforma Educativa: Propuesta*, La Paz, s.e., 1993, p. 3.

la educación afecta particularmente a los niños del área rural ya que, por lo general, reciben no más de tres años de escolaridad²⁹.

Por otra parte, los indicadores educativos, revelan que el “analfabetismo femenino nacional (28%), femenino rural (50%) y analfabetismo funcional (37%), demuestran que Bolivia no ha resuelto aún problemas educativos básicos”³⁰.

Ante esta situación, es preciso mencionar que la Reforma Educativa Boliviana, no apunta solo al currículo (como sucede en el caso ecuatoriano y peruano) como única alternativa para mejorar la educación, sino que va más allá, intentando incidir directamente en la educación como sistema e institución social; así, en el documento de la propuesta de reforma, se manifiesta que

Para mejorar la calidad de la educación no es suficiente cambiar contenidos y programas, capacitar maestros o equipar escuelas. Es imprescindible crear la capacidad institucional que haga posible un proceso de cambio pedagógico y lo sustente en el tiempo. Tampoco se resolvería la crítica situación educativa nacional si se optara por construir una moderna estructura y eficientes sistemas administrativos sin adecuar el currículo a nuestra diversidad cultural y lingüística, actualizar metodologías de enseñanza; en suma, sin elevar la calidad de la educación. Por tanto, la reforma educativa está conceptualizada como la transformación global del sistema debiendo abarcar, en un proceso articulado, tanto el área pedagógico- curricular como la institucional- administrativa³¹.

Por ello, la Reforma Curricular de Bolivia es una propuesta que intenta transformar el sistema de educación formal boliviano, producto de la reforma educativa de 1955 (ejecutada en el marco de la Revolución Nacional de 1952) y que

²⁹ *Ibíd.*, p. 12, ss.

³⁰ *Ibíd.*, p. 36.

Construyó un sistema educativo homogéneo dirigido a castellanizar y aculturizar a los niños indígenas que, lejos de lograr sus objetivos, no ha solucionado los graves problemas educativos del país, sobre todo aquellos relativos a la pertinencia, equidad y relevancia (...) sin haber alcanzado pertinencia cultural y relevancia social, la educación pública nacional ha sufrido un progresivo deterioro³².

Puesto que, antes el modelo educativo no tomaba en cuenta la diversidad étnica, sociocultural y lingüística del país y, el currículo escolar fue configurado para una población culturalmente homogénea cultural con un marcado sesgo castellanizante, la Propuesta de Reforma, desde la nueva política educativa, plantea asumir “el reconocimiento de la diversidad cultural del país como un recurso valioso, adoptando, en consecuencia, el enfoque intercultural en todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional, e incorporando la modalidad bilingüe para la atención de todos los educandos de habla vernácula”³³.

En este sentido, el nuevo sistema educativo que se pretende construir a través de la Reforma intenta ampliar la cobertura de la educación, poniendo especial énfasis en el área rural dado que la oferta educativa no alcanza a ofrecer educación primaria completa ni a la mitad de sus habitantes:

En el nivel primario el sistema educativo atiende aproximadamente al 60% de los niños del área rural en edad escolar y al 87% en el área urbana (...) Entre los factores relacionados con la escasa cobertura se encuentra el hecho de que el 55% de las escuelas rurales ofrece solo los tres primeros grados del nivel primario (...) La tasa de deserción en el área rural llega al 70% y este fenómeno ocurre principalmente en el primer año³⁴.

³¹ *Ibíd.*, p. 41.

³² *Ibíd.*, p. 31.

³³ *Ibíd.*, p. 35.

³⁴ *Ibíd.*, p. 6.

Se pretende transformar las condiciones de discriminación e inequidad, puesto que:

Las tasas de fracaso escolar y la baja calidad educativa son problemas que están presentes particularmente en el área rural y en los barrios marginales de las ciudades, habitados en su mayoría por migrantes (...) El sistema educativo no actúa de manera diferente del sistema político, social y económico que predomina en el país y que discrimina principalmente a los pueblos indígenas. Todos los indicadores educativos demuestran que además existe una discriminación de género tanto en áreas urbanas como rurales. En el campo, el analfabetismo femenino alcanza el 50% (...) En cuanto a los contenidos actuales de la educación, estos reproducen conductas discriminatorias y una mentalidad poco respetuosa de la diversidad étnica, cultural, lingüística, así como la de género³⁵.

Además, se incorporan las lenguas vernáculas al sistema educativo oficial, aludiendo a que se requiere

No solamente cambios metodológicos, sino un cambio de óptica respecto a los idiomas originarios para no verlos como 'problema' sino como recursos de aprendizaje a los que pueden recurrir los educandos que no hablan el castellano, para desarrollar más rápida y eficientemente competencias y capacidades tanto verbales como cognoscitivas³⁶.

Es paradójico que siendo Ecuador y Perú países con elevados índices de población indígena y afro, los sistemas educativos oficiales propongan currícula escolares en castellano como única lengua. E inclusive que suceda lo que en el caso ecuatoriano, que se tiene un currículo de corte asimilacionista formulado en castellano; resultando en la práctica, que la gran mayoría de veces, se usen las lenguas vernáculas como contenidos de transición para adquirir el castellano que, posteriormente, se concreta como única lengua de mantenimiento, formación e interrelación escolar.

³⁵ *Ibíd.*, p. 8 ss.

³⁶ *Ibíd.*, p. 13.

En Bolivia, en cambio, en donde solo el 40% de la población es castellano hablante y el porcentaje restante, habla una o varias lenguas vernáculas, es altamente significativo el intento de la Reforma al establecer la obligatoriedad de la educación bilingüe “para todos los educandos del país que hablan un idioma originario”³⁷; proponiéndose por una parte, aprovechar el uso educativo de las lenguas vernáculas como lengua materna de los educandos, y por otra, enriquecer los procesos de aprendizaje al señalar la necesidad de adquisición de una segunda lengua, que en este caso, sería el castellano.

1.3.2 La interculturalidad como elemento transversal de las Reformas.

Tal como se manifestó, es en la década de los 90’ principalmente que los gobiernos latinoamericanos, insertos en procesos de innovación educativa, incorporan la variable cultural a las distintas propuestas de reformas curriculares. En este contexto es precisamente, en el que la interculturalidad se vuelve un lugar común de apelación de las distintas propuestas educativas andinas. Concretamente, en el caso de Ecuador, Perú y Bolivia, las respectivas Reformas Curriculares para la Educación Básica, enuncian como un elemento transversal de sus currícula la interculturalidad.

Dado que, tras la revisión detenida de los documentos se encuentra por una parte que estos no explicitan con precisión qué se entiende por elemento o eje transversal del currículo y, que por otra, no hay consenso respecto a esta concepción, con la finalidad de realizar el presente análisis, se plantea la siguiente aproximación que considera como ‘Eje transversal aquel campo del conocimiento que organizándolo, atraviesa todo el

³⁷ Ibid., p. 46.

currículo actuando como línea directriz, tanto a nivel de objetivos educativos, como de los contenidos, la metodología, modalidades de evaluación y recursos didácticos que se utilizan’.

En la reforma peruana se establece que los ejes curriculares “son líneas directrices que traducen la intencionalidad del sistema educativo en un momento histórico concreto (...) señalan aquello que debe tener prioridad y por ello sirven para orientar el trabajo de construcción curricular y, posteriormente, la acción educativa que se desarrolla en las escuelas”³⁸.

De igual manera en dicha reforma, se alude a los contenidos transversales como aquellos “campos de problemática que deben hallarse presentes, necesariamente, a lo largo de toda la Educación Inicial (...) deben servir sobre todo como fuente de inspiración para proponer actividades de aprendizaje”³⁹.

En el ámbito de la reforma antes señalada se apela a la interculturalidad como principio educacional; se propone el tratamiento de la identidad personal y cultural como eje curricular; y en los contenidos transversales, se establece como prioritario el tratamiento de la pluriculturalidad peruana.

³⁸ Ministerio de Educación del Perú, Op. Cit., p. 17.

³⁹ Ibid., p. 17.

Así, se plantea la interculturalidad como principio educacional manifestando que “la educación debe ser intercultural, promoviendo el diálogo entre las culturas y etnias de acuerdo con nuestra realidad de país multicultural y multiétnico”⁴⁰.

En relación con el principio antes mencionado se aborda la dimensión identitaria como un ámbito prioritario a ser tratado en los procesos educativos, planteándose entre las necesidades educativas de las que parte la Reforma, la necesidad de fortalecer identidad de las/os peruanos, pues “los niños y las niñas necesitan desarrollar capacidades de autovaloración positiva, tener confianza y seguridad en sí mismos y afirmar su sentimiento de pertenencia a un grupo social. El desarrollo de la identidad personal y social, demanda por un lado, una relación sana consigo mismo, y el reconocimiento de los ‘otros’ como legítimos”⁴¹.

Se propone el tratamiento de la identidad personal y cultural, debido a que:

Existen factores que dificultan una valoración personal constructiva (... por lo que) la diversidad cultural debe estimarse como una riqueza y no como un obstáculo. Dado que ciertos pueblos y sus culturas son vistos por algunos como inferiores y atrasados, se establece una relación asimétrica entre las personas de nuestro país produciendo una tendencia a negar lo que son⁴².

En los contenidos transversales se establece como prioridad el tratamiento de la pluriculturalidad peruana, contenido que “tiende al reconocimiento y valoración positiva y a la formación de identidades respetuosas de sí mismas y de los demás a

⁴⁰ Ibid., p. 8.

⁴¹ Ibid., p. 11.

través de la interculturalidad (...) el gran reto de la educación frente a la pluriculturalidad es promover la interculturalidad como principio fundamental para la unidad nacional”⁴³.

En tanto que, en la Reforma Curricular para la Educación Básica del Ecuador, se propone la interculturalidad como uno de los ejes transversales sobre los que se articula el currículo, siendo los otros ejes: Desarrollo de la inteligencia; Educación en la práctica de valores y Educación Ambiental.

En el documento ecuatoriano con respecto a la interculturalidad se manifiesta que “de acuerdo con el criterio de algunos especialistas, debe ser una transversalidad en la educación nacional, es decir, una noción que impregne todo el currículo, que esté presente en cada una de las áreas académicas y en todos los años de la educación básica”⁴⁴.

En tanto que la Propuesta de Reforma Curricular de Bolivia, va más allá del currículo como única instancia de transformación educativa, al establecer la necesidad de construir un sistema educativo, haciendo de la *interculturalidad* el *eje curricular* y de la *participación social*, el *eje institucional*; lo que implica que interculturalidad y participación social son los ejes vertebradores del currículo.

En el documento de la propuesta de reforma boliviana, se manifiesta que

⁴² Ibid., p. 21.

⁴³ Ibid., p. 24.

Asumir la interculturalidad y la participación como ejes vertebradores, posibilitará al país contar con un sistema educativo acorde con las características socioeconómicas, culturales y lingüísticas de los pueblos y regiones que lo componen y viabilizará la democratización de la educación, propiciando una mayor intervención de los padres de familia y demás miembros de la comunidad en la gestión y control social del funcionamiento del sistema, así como en la conducción y desarrollo de la acción educativa⁴⁵.

En cuanto a la incorporación de la interculturalidad en la Reforma, la Ley de Reforma Educativa de 1994, establece entre las bases de la educación boliviana, que esta

Es nacional, porque responde funcionalmente a las exigencias vitales del país en sus diversas regiones geográfico- culturales, buscando la integración y la solidaridad de sus pobladores para la formación de la conciencia nacional a través de un destino histórico común (y que es) intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad sociocultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres⁴⁶.

En el mismo documento se manifiesta como fin de la educación “fortalecer la identidad nacional, exaltando los valores históricos y culturales de la Nación Boliviana en su enorme y diversa riqueza multicultural y multiregional”⁴⁷.

A la par, se plantea como objetivo del nuevo Sistema Educativo “construir un sistema educativo intercultural y participativo que posibilite el acceso de todos los bolivianos a la educación, sin discriminación alguna”⁴⁸.

La incorporación de la interculturalidad en la Reforma boliviana está directamente relacionada con el fortalecimiento de la participación social. Tal como lo señala el documento en cuestión se incluye entre las instancias de participación popular a los

⁴⁴ Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador, Op. Cit., p. 122.

⁴⁵ Ministerio de Educación de Bolivia, Op. Cit., p. 37.

⁴⁶ Ministerio de Educación de Bolivia, Ley 1565 de Reforma Educativa, La Paz, 7 de julio de 1994, Capítulo Único, Bases y Fines de la Educación Boliviana, Artículo 1, numerales 4 y 5.

⁴⁷ *Ibíd.*, Artículo II, numeral 4.

Consejos Educativos de Pueblos Originarios, los que “atendiendo al concepto de la transterritorialidad tendrán carácter nacional y están organizados en: Aymará, Quechua, Guaraní y Amazónico multiétnico y otros. Participarán en la formulación de políticas educativas y velarán por su adecuada ejecución, particularmente sobre interculturalidad y bilingüismo”⁴⁹.

La Reforma Educativa boliviana parte de un enfoque comunitario, intercultural, de género e interdisciplinario; así, se establece en su Estructura de Formación Curricular, respecto al uso de las lenguas como modalidad obligatoria de aprendizaje, una educación “monolingüe, en lengua castellana con aprendizaje de alguna lengua originaria (y) Bilingüe, en lengua nacional originaria como primera lengua; y en castellano como segunda lengua”⁵⁰.

1.3.3 El enfoque de Interculturalidad presente en las Reformas.

Con respecto a la noción de interculturalidad y al propósito de incluirla en el currículo, en la Reforma Peruana se manifiesta que:

El gran reto de la educación frente a la pluriculturalidad es promover la interculturalidad como principio fundamental para la unidad nacional (...) la inclusión de este contenido transversal tiende al reconocimiento y valoración positiva de la diversidad étnica, cultural y lingüística de la sociedad peruana y a la formación de identidades respetuosas de sí mismas y de los demás a través de la interculturalidad⁵¹.

⁴⁸ *Ibíd.*, Título II, Capítulo I, De los Objetivos del Sistema Educativo, Artículo 3, numeral 5.

⁴⁹ *Ibíd.*, Capítulo III, De la Estructura de la Participación Popular, Artículo 6, numeral 5.

⁵⁰ *Ibíd.*, Capítulo IV, De la Estructura de Organización Curricular, Artículo 9, numeral 2.

⁵¹ Ministerio de Educación del Perú, *Op. Cit.*, p. 24.

En esta reforma, como antes se ha mencionado, se incorpora la interculturalidad a nivel de contenidos transversales y ejes curriculares, haciendo énfasis en el aspecto identitario. De ahí que, la necesidad de fortalecer la identidad personal y social persigue como propósito específico la identificación de los peruanos “como miembros de una comunidad local y regional y como integrantes de la nación peruana”⁵²; propósito que principalmente apela a la “peruanidad” como *lugar* de identidad nacional de los peruanos.

En la Reforma Ecuatoriana se plantea que la finalidad de constituir la interculturalidad como uno de los ejes transversales del currículo “busca generar una actitud de respeto hacia los diversos grupos socioculturales y la eliminación de caducos esquemas discriminatorios (...) tiene como base el reconocimiento de las identidades étnico-culturales, es decir, cada grupo étnico reconoce sus rasgos propios como diferentes de los demás”⁵³.

En tanto que la Reforma Educativa Boliviana en su Código de la Educación “concibe la interculturalidad como un recurso y una ventaja comparativa para promover un nuevo y armónico desarrollo personal y social de todos los educandos del país, así como para construir un sistema educativo nacional que a la vez asegure su unidad y respete, reconozca y valore la diversidad”⁵⁴.

⁵² Ibid., p. 12.

⁵³ Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador, Op. Cit., p. 122.

⁵⁴ Ministerio de Educación de Bolivia, Ley de Reforma Educativa, Decreto Supremo N° 23950, Reglamento sobre Organización Curricular, La Paz, 1 de febrero de 1995, Consideraciones Preliminares.

Siguiendo con el caso boliviano, la interculturalidad como eje vertebrador del currículo, intenta responder a las necesidades específicas de la población, acorde a su realidad y contexto, al diseñar un currículo nacional con criterios de flexibilidad y con un tronco común, susceptible de ser modificado a partir de los requerimientos particulares de los distintos grupos culturales del país y estableciendo que:

En los niveles preescolar, primario y secundario, el currículo nacional está compuesto por un tronco común curricular de alcance nacional (este) asume la perspectiva intercultural adoptada por la educación boliviana, (puesto que) las ramas complementarias de carácter diversificado están orientadas a la adquisición y desarrollo de competencias y contenidos complementarios relacionados con la especificidad ecológica, étnica, sociocultural, socioeconómica y sociolingüística de cada departamento y municipio del país en los que se organiza y desarrolla el currículo (...) El currículo nacional es además bilingüe para todo el sistema educativo (...) y la educación bilingüe persigue la preservación y el desarrollo de los idiomas originarios a la vez que la universalización del uso del castellano⁵⁵.

En síntesis, en la reforma boliviana se alude a la interculturalidad como eje vertebrador del currículo escolar y como factor que posibilita, a partir de un enfoque de transversalidad, la adquisición de competencias axiológicas en los estudiantes, las cuales “se refieren principalmente a conocimientos, valores, actitudes y comportamientos relacionados con la solidaridad, la equidad étnica, cultural y lingüística (...) en aras de una convivencia pacífica y democrática”⁵⁶.

En las Reformas de los tres países se alude al reconocimiento de situaciones de discriminación, sobre las que se articulan las relaciones socioculturales cotidianas y, sobre la base de este tipo de relaciones, se plantea la posibilidad de emprender procesos de construcción identitaria desde la educación formal, en torno a la valoración de las

⁵⁵ *Ibíd.*, Capítulo II, Del Currículo, Artículo 8 ss.

⁵⁶ *Ibíd.*, Título II, Capítulo III, De las Disposiciones Generales, Artículo 20.

propias identidades locales a partir de la inclusión de éstas en las identidades nacionales: bolivianidad, ecuatorianidad y peruanidad, apelando, reiteradamente, a la necesidad de fortalecer los procesos de construcción de identidades positivas.

En cuanto a este aspecto, cabría el interrogante de si un proceso de construcción identitaria puede configurarse de una sola vía, puesto que, si por una parte son los niños y niñas bolivianos/peruanos/ecuatorianos quienes deben fortalecer sus identidades locales, es también la sociedad en general la que debe cambiar su óptica frente al otro, sus representaciones frente a la diferencia y, es sobre todo, el estado el que debería a través de políticas nacionales, tratar de revertir las condiciones asimétricas de poder; ya que, la discriminación frente a quien se considera ‘inferior’ por su cultura, su procedencia, costumbres y tradiciones, etc. no desaparece sólo por el hecho de identificar las conductas discriminatorias, ni por el fortalecimiento de las identidades locales. Al parecer, el solo hecho de pensar que ‘el otro’ es quien debe sentirse orgulloso de sí mismo, revela una percepción de distancia y legitimación de lo diverso, pero no necesariamente del derecho a la diferencia en las prácticas institucionales ni cotidianas.

La frecuente apelación a la identidad evidencia el reconocimiento de la necesidad de fortalecer la ecuatorianidad/bolivianidad/peruanidad, sin dejar de reparar en la diversidad cultural y tendiendo a la construcción de una ciudadanía que se actualice en los imaginarios culturales de la gente y se cristalice en el reconocimiento de los estados nacionales como instancias que garantizan el ejercicio de la ciudadanía y el reconocimiento de la diversidad.

Por ejemplo, en la reforma peruana el énfasis en lo identitario se concreta en el eje curricular que apela a la “conciencia democrática y ciudadana”, en procura del desarrollo de actitudes y comportamientos democráticos sobre la base de ciertos valores tales como el respeto, la solidaridad, la justicia, etc.

Así mismo, en los objetivos centrales de la reforma ecuatoriana, se intenta conseguir que los alumnos tengan “conciencia clara y profunda del ser ecuatoriano, en el marco del reconocimiento de la diversidad cultural, étnica, geográfica y de género del país (...) conscientes de sus derechos y deberes en relación a sí mismos, a la familia, a la comunidad y a la nación”⁵⁷.

Al respecto, surge la pregunta de hasta qué punto es posible construir una ciudadanía democrática, solamente desde las políticas educativas, desligadas de las prácticas culturales de los ciudadanos y a partir de un enfoque que, si bien repara en el propósito de construir una sociedad democrática, considera esto posible única y exclusivamente, desde la integración y asimilación de las diferencias culturales, lingüísticas y étnicas en el contexto del estado nacional.

De lo anterior, podría inferirse que en las Reformas se formula la interculturalidad como un requisito para el reconocimiento respetuoso de la pluriculturalidad, con miras a la construcción de la unidad nacional. Desde ahí, es posible constatar que, como se dijo antes, en las Reformas subyace un intento de integración, por lo que tal vez podría hablarse de ‘proyectos educativos de integración asimilacionistas’ que propenden a la

construcción de identidades nacionales cimentadas en los imaginarios que sustentan la peruanidad/ecuatorianidad/bolivianidad.

Del análisis de los objetivos de la Reforma Ecuatoriana, principalmente en lo que se refiere al primero y segundo de estos, se deduce la apelación a la nación como una ‘comunidad única’ –se habla de “una nación” ante la que se tienen derechos y deberes-, en la que tanto la ‘ecuatorianidad’ como el sentido de pertenencia nacional ‘ser ecuatoriano’, se derivan de la construcción de una conciencia e identidad nacional; que, a su vez, tiene relación con la identificación de individuos que comparten un idioma (es de suma importancia subrayar que la reforma está formulada en castellano) costumbres y códigos y un espacio territorial determinado; razón por la cual, la pertenencia a la nación implicaría necesariamente un proceso de integración y asimilación de la diversidad cultural a la comunidad nacional.

Dicho intento de integración nacional pretende la construcción de una ciudadanía sobre la base de la identidad nacional, pero también supondría la supeditación de las diversidades, sus contextos y realidades específicas a lo que se apela como el ‘imaginario de un Estado institucional’. Así por ejemplo, cabe citar lo manifestado por Soto al argüir que en el Ecuador

Los sistemas educativos se han encargado de cumplir con los objetivos de defensa y mantenimiento del “proyecto nacional”, sobre la base de un inexistente Estado homogéneo (...) de hecho, se apuesta por la incorporación de los pueblos indígenas y negros al modelo hegemónico, mediante la integración de la mayoría de las comunidades a la economía de mercado, la organización de la sociedad en una estructura político- administrativa centralizada, agobiado por fuertes procesos de migración interna y dentro de esta especie de género ideológico, el nacionalismo patriótico. Esta estructura de pensamiento intenta articular los esquemas de significación autóctonos con las formas simbólicas tomadas

⁵⁷ *Ibíd.*, p. 11.

selectivamente del mundo extraño y aprovechar de esa manera los pocos elementos indígenas considerados válidos⁵⁸.

No obstante, es preciso manifestar que esta situación remite a una problemática subyacente: la consolidación de la inequidad, pues tal como lo plantea Iris Young:

En una sociedad donde algunos grupos son privilegiados, mientras otros están oprimidos, insistir en que las personas, en tanto ciudadanos/as, deberían omitir sus experiencias particulares para adoptar un punto de vista general sólo sirve para reforzar ese privilegio, puesto que las perspectivas e intereses de los privilegiados tenderán a dominar ese sector unificado, marginando o silenciando a todos los grupos restantes⁵⁹.

En lo que a Perú respecta, el tratamiento de las lenguas vernáculas dada la diversidad cultural y lingüística, la Reforma establece que “la lengua materna será la lengua en que se desarrollarán todas las actividades educativas (...pues ésta) sirve no sólo como instrumento para la comunicación sino también para la reflexión y la construcción del conocimiento”⁶⁰.

En el caso ecuatoriano, muy pálidamente, se menciona la importancia de que la educación se realice en la propia lengua de los estudiantes, al manifestar que desde la década de los 70 y con más fuerza en los 80, se han planteado en el país sistemas de educación dirigidos a la población indígena, que proponen el reconocimiento de la diversidad, la incorporación de sus valores como medios válidos de educación y la utilización de los idiomas vernáculos en el proceso de aprendizaje como medios válidos

⁵⁸ Ileana Soto, Op. cit. p. 141.

⁵⁹ Iris M. Young, Cit. en Sinesio J. López, *Ciudadanos reales e imaginarios*, IDS, Lima, 1997, p. 386.

de educación; sin embargo, dicho señalamiento establece categóricamente una diferenciación entre educación para indígenas y para quienes no lo son.

En tanto que en Bolivia, en cuanto a la obligatoriedad de la educación bilingüe para todo el país, la Reforma educativa señala la necesidad de un bilingüismo activo, no solo de preservación, sino también de desarrollo, que implica el uso activo de las lenguas vernáculas, en equidad de condiciones frente al castellano como lengua dominante, explicitándolo de la siguiente manera:

Entiéndase por educación bilingüe de preservación y desarrollo: El aprendizaje inicial de la lectura y escritura en la lengua materna originaria del educando y el desarrollo y consolidación de las competencias lingüísticas en lengua propia, tanto a nivel oral como escrito. El aprendizaje oral del castellano con metodología de segunda lengua, desde el comienzo de los aprendizajes del primer ciclo, así como el paso a la lectura y escritura de este idioma, desde el momento en que los educandos hayan consolidado sus competencias de lectura y escritura en su lengua materna, con vistas a asegurar un manejo eficiente del castellano, tanto a nivel oral como escrito. (...) El currículo para los educandos monolingües de habla castellana, o para quienes tienen este idioma como lengua de uso predominante, debería también incorporar el aprendizaje y utilización de un idioma nacional originario (...) para promover en todo el país el uso escrito y el aprendizaje de los idiomas nacionales originarios como segunda lengua⁶¹.

Vale señalar que en el ámbito lingüístico, si bien en el caso boliviano se establece la obligatoriedad de la educación bilingüe (aunque las prácticas distan mucho de las políticas), en las Reformas es posible constatar que sigue vigente la tendencia a la castellanización del proyecto civilista de comienzos de siglo, puesto que:

(En dicha época) educar era castellanizar. La educación partía del desconocimiento del otro, de su cultura, de su lengua y de su raza, y sólo podía reconocerlo cuando el otro –la población indígena- se hubiera negado a sí mismo

⁶⁰ Ministerio de Educación del Perú, Op. Cit., p. 29.

⁶¹ Ministerio de Educación de Bolivia, Op. Cit., Art. 11 y 12.

para ‘parecerse’, gracias a la castellanización, a los que tenían el poder y dirigían la educación. La castellanización y la educación constituían los mecanismos culturales de una homogeneización forzada⁶².

A este respecto, es relevante cuestionar hasta qué punto el uso de las lenguas vernáculas remite a la intencionalidad de hacer de la educación un espacio de interculturalidad o, si más bien, esto obedece a una política estatal de reconocimiento, con miras a la incorporación de la diversidad en la comunidad política de las naciones, a través de la inclusión de las lenguas vernáculas como lenguas de enlace, aunque se reconozca la diferencia de identidades y las diversidades étnicas, culturales y lingüísticas.

Aunque Bolivia, Ecuador y Perú son países multiculturales, multiétnicos y plurilingües, en la cotidianidad, un problema latente es la discriminación que aún prevalece en las prácticas sociales y culturales de las sociedades, pese a que Moya plantea que⁶³ “Ecuador es, junto con Perú y Bolivia, el país con una mayoría indígena de raíces culturales asumidas como andinas (...y) la diversidad etnolingüística y cultural peruana es un hecho socialmente reconocido desde hace al menos dos décadas”.

Las situaciones de discriminación van más allá del mero reconocimiento de la diversidad cultural existente, pues de suyo

La diversidad llega a ser vista como un obstáculo para la intercomunicación y, en muchos casos, los rasgos locales llegan a ser considerados como un estigma que hay que borrar para que alguien sea aceptado. Es preciso reconocer que subsisten conductas discriminatorias por causa del origen étnico, la lengua, la religión y la procedencia social y geográfica⁶⁴.

⁶² López J. Sinesio. Ciudadanos reales e imaginarios, IDS, Lima, 1997, p. 220.

⁶³ Ruth Moya, “Reformas educativas e interculturalidad en América Latina” en *Revista Iberoamericana de Educación*, N. 17, OEI, Madrid, 1998, p. 105 ss.

⁶⁴ Ministerio de Educación del Perú, Op. Cit., p. 24.

Dicha problemática alude, necesariamente, a relaciones asimétricas de poder, ante lo cual en las Reformas, si bien se reconoce que existe discriminación, se apela constantemente a lo que López denomina el ‘mito de la universalidad ciudadana’ que subsume las diferencias étnico-culturales locales y geográficas en el carácter universal de la ciudadanía peruano/ecuatoriana/boliviana, homogeneizando las diferencias y especificidades como mecanismo para posibilitar dicha universalización.

No obstante, esta situación remite, por un lado, a consolidar las relaciones asimétricas de poder entre los grupos socioculturales y, por otro, como consecuencia de lo primero, a la emergencia de una ciudadanía de primera y de segunda clase, pues “al intentar universalizar sus diversos elementos componentes a través de la homogeneización, la ciudadanía reprime las diferencias y las desigualdades, pero no las suprime, dando lugar a diversos niveles de ciudadanía, esto es, a ciudadanos de primera y segunda clase”⁶⁵.

Como consecuencia de las asimetrías e inequidades, la ciudadanía de segunda clase se encuentra inserta en una realidad de ‘pobreza histórica’ que a decir de López es heredada de las viejas desigualdades de status –desde tiempos de la Colonia-, lo que conlleva a que ésta sea discriminada por la ciudadanía de primera clase, repitiéndose de esta manera los patrones de reproducción social y de colonialidad del poder y perpetuándose aquello que De la Cadena denomina ‘racismo silencioso’⁶⁶; ya que, como

⁶⁵ López Sinesio, *op. cit.*, p. 386.

⁶⁶ Marisol de la Cadena, *Silent Racism and Intellectual Superiority in Peru*, s.l., 1998, p. 143 ss.

lo señala el mismo documento de la Reforma peruana “en muchos casos, los rasgos locales llegan a ser considerados como un estigma que hay que borrar”⁶⁷.

De esta manera, la ciudadanía a la que apelan las Reformas como mecanismo de igualación, aunque va de la mano del mito del progreso, es ‘una promesa incumplida’, puesto que “para casi un tercio de los peruanos, la ciudadanía se ha convertido en un elemento más de desigualdad –la ciudadanía de segunda clase- que se añade a otros elementos preexistentes de la misma: la desigualdad de status y la desigualdad de clase”⁶⁸.

Cuando se habla de la necesidad de incorporar la interculturalidad en las Reformas, sea como eje curricular transversal como sucede en el caso ecuatoriano, o como principio educacional como en el caso de la reforma peruana, si bien se hace una pálida referencia al proceso de colonización que han vivido estos países, mencionándose que “desde la época de la colonia, por razones de dominación, prevaleció el modelo del conquistador y en la época moderna, el de sus descendientes”⁶⁹, de alguna manera se ‘naturaliza’ esta situación, asumiendo como un hecho que la dominación existe, pero omitiendo que uno de los roles principales de la educación es la transformación de aquellas situaciones en las que prevalece la dominación y sus consecuentes estrategias y prácticas de colonialidad de poder.

Respecto a esto último, vale mencionar lo que Quijano señala en cuanto a la colonialidad de poder, que vendría a ser el patrón de poder configurado sobre la base de

⁶⁷ Ministerio de Educación del Perú, Op. Cit., p. 24.

⁶⁸ Sinesio López, Op. Cit., p. 389.

la negación del otro, lo que conduciría a su consecuente dominación a partir de la admisión y mantenimiento de identidades negativas; la colonialidad a su vez, implica la hegemonía del euro centrismo como única perspectiva de conocimiento, volviéndose éste a través tanto de disposiciones de institucionalidad oficial, como de prácticas cotidianas, una racionalidad instrumental.

El autor en mención además plantea que la colonialidad del poder en América Latina, es en última instancia “una perversa experiencia de alienación histórica”⁷⁰, cuyo eje principal es la reproducción permanente y estructural de relaciones jerarquizadas entre identidades asumidas como positivas –occidentales- y negativas –no occidentales, y la dominación de aquéllas sobre estas en todas las instancias de poder.

En este sentido, valdría analizar hasta qué punto la educación oficial es una instancia de reproducción de colonialidad de poder, en la medida que privilegia un conocimiento sobre otros, un tipo de prácticas sobre otras, privando de su propia capacidad de objetivación formal a quienes no están adscritos a lo convencionalmente asumido como ‘oficial’, así como también generando espacios de sometimiento y supeditación de lo propio/local, a lo oficial/universal, sometimiento que si bien posibilita el acceso al conocimiento dominante, desde el prisma de una lengua y un sistema de códigos totalmente ajenos y diferentes: la racionalidad occidental, implica el dejar de lado la mismidad en un proceso de acercamiento y relacionamiento totalmente asimétrico e impositivo.

⁶⁹ Ministerio de Educación del Perú, op. cit., p. 121.

⁷⁰ Aníbal Quijano, “Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina” en Castro-Gómez Santiago, *Pensar (en) los intersticios, Teoría y práctica de la crítica poscolonial*, Colección Prensa, Universidad Javeriana, Bogotá, 1999, p. 104.

Así también, si bien se alude a la diversidad étnica y cultural, se lo hace en términos de arribar al reconocimiento ‘de lo otro’ como la actitud deseable, empero se parangonan cultura, etnia, diversidad, folclore y diferencia; de lo cual sería posible inferir que se apela a la diversidad como una categoría sumamente abstracta que remite a la ‘diferencia per se’ sin importar si esta apela a contextos culturales, grupos étnicos, diferencias de género, tradiciones, experiencias históricas y políticas, saberes, formas de vida, prácticas culturales, etc.

En el ámbito de la apelación a la ‘identidad peruana, boliviana y ecuatoriana’, también es posible observar cómo por un lado la diferencia se subsume en la diversidad, en una especie de intento de dar a las diferentes culturas y etnias un solo rostro, el de ‘lo indígena’, pero en este intento, se vuelve anónimo lo cultural y lo étnico en una categoría por demás abstracta, sin reparar en las diferentes identidades emergentes: migrantes, culturas populares, etc.; ni se repara en los otros grupos étnicos y culturales que no son indígenas ni andinos, como por ejemplo los afrodescendientes, japoneses, chinos, o los propios grupos étnicos amazónicos; y tampoco se repara en las diferencias regionales omitiendo la tensión existente entre costa, sierra y amazonía, etc.

Es preciso señalar enfáticamente, la invisibilización total de lo ‘afro’ como grupo cultural, sería una especie de estrategia de irreconocimiento y/o deslegitimación social, pues en los documentos de las Reformas, no se hace ni siquiera una pálida alusión a este sector poblacional. Concretamente en el caso peruano, tampoco se alude a la ‘identidad chola’ que emerge sobre todo a partir de los años cincuenta del siglo anterior, como resultado de la ‘cholificación’ que a decir de Quijano es “una cultura de transición” y

Una opción de los mismos campesinos indígenas. Se trata de una estrategia de aproximación –de tensión entre la integración y la conquista- a lo que hoy existe como una ‘comunidad política nacional’, redefiniendo su propia identidad indígena sin asumir totalmente la identidad de la cultura criolla occidental, sino dando lugar a una identidad nueva: el cholo⁷¹.

Dicha identidad es fundamentalmente cultural, aunque en ella se conjuguen elementos étnicos y de clase, pues “por una parte, los cholos resultan ser la capa más alta de la población indígena; por la otra, es la parte de la población obrera o de las capas bajas de la clase media rural o urbana”⁷².

Podría decirse entonces, que las Reformas reconocen muy tangencialmente los mapas culturales del Ecuador, Perú y Bolivia, articulándose en torno a lo que Walsh denomina un ‘currículum aditivo’, pero sin superar la polarización cultural existente, en la medida que desconoce que

Desde una perspectiva cultural, el Perú ha pasado de la polarización colonial entre lo criollo y lo indio hacia una dinámica más bien centrípeta de acriollamiento por un lado, y de cholificación por otro. Pese al racismo soterrado que aún existe, esta despolarización cultural que controla las fuerzas centrífugas hace posible que el Perú tienda puentes crecientes entre los acriollados y los cholos con la finalidad de conformar una comunidad diversa, pero unida⁷³.

En tanto que en el caso ecuatoriano,

En la educación, la diversidad sociocultural ha estado tradicionalmente ausente como elemento diferenciador debido a la presencia de una política de homogeneización sociocultural, sustentada en la supuesta existencia de una y única “cultura nacional”, dentro del “proyecto nacional. Esta noción condujo a la

⁷¹ Aníbal Quijano, En Sinesio López, Op. Cit., p. 225.

⁷² *Ibíd.*, p. 226.

⁷³ *Ibíd.*, p. 229.

exclusión, en el sistema educativo nacional, del reconocimiento de la diversidad y de todas las expresiones culturales diferentes al “proyecto nacional”⁷⁴.

Y en el caso boliviano, aunque la misma reforma alude a la discriminación e inequidad, que con respecto a problemáticas pedagógicas: fracaso escolar, baja calidad educativa, se concentran mayormente en las zonas rurales y en las periferias urbanas (‘habitadas por indígenas’), la propuesta oficial si bien reconoce la diversidad del país “busca la integración y la solidaridad de sus pobladores para la formación de la conciencia nacional a través de un destino histórico común”⁷⁵.

A partir de lo manifestado, se podría decir que la educación constituiría aquel ‘puente’ que intenta posibilitar la conformación de una comunidad nacional a partir del reconocimiento de la diversidad como característica intrínseca de la nación, legitimando lo nacional en detrimento de lo local y ‘el dilema de la diferencia’; reproduciendo una orientación pedagógica tendiente a la integración y perpetuando lo manifestado por Walsh en cuanto “el Estado históricamente ha utilizado lo indígena para fundamentar la nación y reafirmar la identidad nacional en torno de una utopía andina”⁷⁶.

Además, si bien las Reformas establecen que la educación debe ser intercultural, enunciándola como principio educacional en Perú; como eje curricular en el caso boliviano y eje transversal en el caso de Ecuador, podría decirse que no incorporan la interculturalidad ni como principio, ni como contenido, ni como eje, ni como metodología, puesto que se queda en el mero enunciado.

⁷⁴ Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador, Op. Cit., p. 121.

⁷⁵ Ministerio de Educación de Bolivia, Ley 1565 de Reforma Educativa, Capítulo Unico, Bases y Fines de la Educación Boliviana, Artículo 1, numerales 4 y 5.

⁷⁶ Catherine Walsh, Educación e Interculturalidad, Ministerio de Educación del Perú, Proyecto FORTE-PE, Lima, 2001, p. 19.

De lo cual, tácitamente puede inferirse que lo intercultural es una necesidad de ‘quienes forman parte de la pluriculturalidad y deben por ello, fortalecer su identidad personal y social’, profundizando de esta manera la brecha étnica y la consiguiente discriminación que de ésta se deriva.

SEGUNDO CAPITULO

Criterios pedagógicos para pensar la educación desde la interculturalidad.

En este capítulo, se proponen ciertos criterios pedagógicos para pensar la educación y hacer de la práctica pedagógica, un espacio de problematización y de construcción de aprendizajes transformativos.

2.1 Propuesta para abordar el hecho educativo desde un enfoque tridimensional.

Como se ha señalado anteriormente, en el ámbito de las políticas de las Reformas Curriculares de Ecuador, Perú y Bolivia, la apelación a la diversidad, constituye un lugar común, lugar en el que la interculturalidad es enunciada como eje transversal de los currícula planteados oficialmente.

El presente capítulo, intenta plantear ciertos criterios pedagógicos que parten de la Interculturalidad como fundamento pedagógico, para pensar la educación desde una perspectiva totalizadora, esto es, considerar que el hecho educativo, no alude únicamente al currículo, sino a todas y cada una de sus distintas dimensiones.

Como se ha visto antes, la apelación a lo intercultural desde el currículo oficial escolar, podría considerarse como un eficaz recurso discursivo, que en los diseños curriculares planteados, carece de consistencia.

En este sentido, y a partir de lo planteado por Wade, con respecto a la alusión oficial de lo cultural e intercultural en las propuestas educativas formales, se manifiesta que “parece haber una cierta aceptación oficial de las celebraciones posmodernas de la diversidad; lo que podría llamarse un nacionalismo posmoderno que define a la nación en términos de su multiculturalidad, más que a partir de una cultura idealmente homogénea”⁷⁷.

En términos de lo que se viene planteando en este trabajo, podría hablarse de una tendencia que conlleva hacia la instrumentalización de la diferencia, a través de juegos discursivos, tales como alusiones a la identidad/diversidad con énfasis en binarismos esencialistas, que se articulan en torno al establecimiento de distinciones excluyentes tales como “nosotros y los otros”, “la mismidad y la diferencia”, hasta aquellas prácticas de discriminación e invisibilización que consolidan la negación del otro como sujeto con capacidad de agencia: construcciones de la diversidad como colectivos sin rostro, sin historia, detenidos en el tiempo y poseedores de aquellas cualidades ancestrales que los hace mantenerse ‘prístinos e inmóviles desde tiempos inmemoriales’.

Ante esta situación, se plantea la insuficiencia de que las propuestas de carácter oficial enuncien o pretendan que la interculturalidad sea eje transversal del currículo, pues es preciso que el proceso educativo como diría Freire, sea un acto gnoseológico dialogal.

⁷⁷ Peter Wade, Op. Cit., p. 126.

En este contexto y como antes se manifestaba, se propone hacer de la interculturalidad el fundamento pedagógico principal, que oriente el hecho educativo, integrando de manera sistémica los niveles macro, meso y micro de lo que constituye el acto pedagógico.

Para comenzar, resulta en extremo difícil aludir a lo intercultural, prescindiendo de lo relacional; pues en la medida que la interculturalidad constituye al mismo tiempo punto de partida del acto educativo y punto de llegada de la educación como proceso, la incorporación de la interculturalidad únicamente en el ámbito de currículo, es insuficiente, dado que si bien el currículo es el cruce de prácticas que posibilita el alcance de los propósitos y finalidades pedagógicas, este constituye solo una parte del hecho educativo y por ende, de la educación como sistema.

Se propone pues, partir de un enfoque sistémico de la educación, que implicaría aludir tanto a las prácticas docentes, como a los propósitos educativos, contenidos, recursos didácticos, y metodologías de acción/evaluación.

Dicho enfoque también atañe a las políticas educativas establecidas desde instancias oficiales, que direccionan los procesos educativos nacionales. Como se verá, apelar solamente al currículo, dejando de lado las políticas estatales y las prácticas docentes, implicaría atender coyunturalmente las necesidades educativas, recurriendo a la ‘metodología del parche’ como la estrategia remedial más eficaz.

Con el fin de operativizar este ejercicio de pensar la educación desde la interculturalidad, se propone abordar la educación en tres dimensiones o niveles: macro, meso y micro.

- En el *nivel macro*, se consideran los fines que se persiguen desde las propuestas educativas estatales: las políticas oficiales, los principios y orientaciones que definen a su vez lo que se pretende alcanzar con la ejecución de dichas políticas en el ámbito nacional, las diferentes tomas de posición, o lo que podrían denominarse “posturas educativas oficiales”, que son aquellas que orientan las acciones desde las instancias oficiales, por ejemplo, el Ministerio de Educación y Cultura.

En esta dimensión, se consideran además, las instituciones planteles educativos que acogen las directrices y orientaciones oficiales, incorporándolas en su filosofía institucional: en la misión, visión, objetivos y valores de la institución, es decir, en la definición institucional de los diferentes establecimientos educativos que forman parte de los sistemas educativos nacionales.

- En el *nivel meso*, se considera el currículo, su diseño, planificación y ejecución.

Al respecto, es preciso enfatizar que el enfoque de currículo que se propone es el planteado por los Hermanos Zubiría:

El currículo no son las metas, ni los contenidos, ni su secuenciación, ni los métodos; tampoco los recursos. Es la reunión coherente, lógica de estos cuatro componentes en su relación. En él se plasman, en la mayor parte de casos sin hacerse explícitos, los ideales sociales, antropológicos y psicológicos⁷⁸.

Se identifica la dimensión meso, como el primer nivel de concreción educativa; resaltando la estrecha relación existente entre los dos niveles mencionados, en la medida en que éste siempre se articulará en referencia al nivel macro.

- El *nivel micro*, constituye el nivel final de concreción educativa, se considera como tal la acción pedagógica de aula, entendiendo ésta más allá del escenario físico del salón de clases, y considerándola como el espacio en el que se generan las situaciones de aprendizaje.

Como se puede observar, estas tres dimensiones, están directamente relacionadas entre sí, por lo que pensar o abordar la educación solamente desde uno de estos niveles, llevaría a segmentar la educación, realizando acciones que en el mejor de los casos, incidan solamente en uno de sus ámbitos, más no en su totalidad.

Por el contrario, tener en cuenta la cualidad tridimensional de lo educativo, permite una mirada más amplia, lo cual confiere a las propuestas, estrategias y acciones educativas, una característica global e integradora.

Podría decirse que en el contexto latinoamericano, la formulación de propuestas de reforma curricular, constituye un lugar común en los intentos gubernamentales de transformación de la realidad educativa, no obstante, no se puede decir que dichos intentos hayan conseguido los propósitos a los que obedecen, pues tal como lo manifiesta Rosa María Torres “como lo revelen estudios y la constatación empírica,

⁷⁸ Miguel De Zubiría Miguel y Julián De Zubiría, Op. Cit., p. 83.

varias décadas de reforma educativa (en América Latina) han dejado resultados dudosos en términos de cambio educativo efectivo”⁷⁹.

Tal es el caso ecuatoriano, que en las últimas dos décadas ha ejecutado diversas reformas educativas. Conforme a lo que, una revisión de los procesos educativos en países como el nuestro, evidencia la clara tendencia que existe a identificar las reformas curriculares con lo que podría denominarse ‘el remedio a los males de la educación’.

En este trabajo, se plantean ciertos criterios para pensar la educación formal desde la interculturalidad, o lo que a partir de Walsh, podría denominarse un proceso de ‘interculturalización educativa’. Los criterios que se plantean, surgen a partir de lo propuesto por la pedagogía conceptual y pedagogía crítica, haciendo especial énfasis en los Hermanos Zubiría y Freire, McLaren, Giroux, respectivamente.

Ahora bien, con la finalidad de delimitar el ámbito del presente trabajo, quizá sea conveniente establecer ciertas diferencias entre la pedagogía liberadora de Paulo Freire (a la que se denomina pedagogía freireana) y la propuesta educativa intercultural.

Por razones operativas en este análisis, se ubicará la propuesta de Freire en el ámbito de las teorías de la reproducción, que “toman como problema básico la noción de que las escuelas ocupan un papel central, si no crítico, en la reproducción de las formaciones sociales necesarias para sostener las relaciones capitalistas de producción”⁸⁰.

⁷⁹ Rosa María Torres, “De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina”, En *Perspectivas*, Vol. XXX, N 2 (# 114), Junio 2000, UNESCO, Ginebra. rmtorres@fibertel.com.ar // www.fronesis.org

⁸⁰ Henry Giroux, *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI, 1995, p 108 ss.

Dicha ubicación de la pedagogía liberadora de Freire, se establece dado que, “en las explicaciones de la teoría de la reproducción, la noción de cultura es reintroducida en el concepto de poder. Como resultado, la cultura es vista como una categoría política e ideológica, no como un constructo antropológico”⁸¹ .

Freire, en su propuesta pedagógica, parte de un punto de referencia central: el sujeto oprimido, aquel que se encuentra inserto en situaciones de opresión, marginación y explotación. Mirando el contexto histórico en el que surge su propuesta, no es posible omitir la conexión de esta, con una crítica política radical a la sociedad opresora y a las instancias de ésta que generan opresión.

Así, tal como lo señala el autor

En la medida que no se contemple la unidad dialéctica que existe entre subjetividad y objetividad, no podremos entender el hecho evidente de que el estado de las clases dominadas no se puede concebir como un elemento aislado; debe entenderse en su relación dialéctica con la clase gobernante⁸² .

La alusión a la ‘clase’ como categoría conceptual y consecuentemente, a la ‘lucha de clases’ en las dinámicas sociales, como una constante en el discurso, conlleva como se ha dicho, a insertar la propuesta pedagógica freireana en el ámbito de las teorías de la reproducción, que se articulan desde una mirada de lo ‘educativo oficial’ como proceso unidireccional de alienación ideológica y sobre la lectura de la sociedad a partir de la dicotomía y relación conflictiva entre oprimidos y opresores como sujetos de clase:

⁸¹ *Ibíd.*, p. 283.

⁸² Paulo Freire, *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*, Barcelona, Paidós,

Sólo podemos trascender el carácter alienante de lo cotidiano, entendido como nuestra forma espontánea de movernos en la realidad o como resultado de acciones que devienen mecánicas o burocráticas, a través de la unidad de teoría y práctica, acción y reflexión. (...) En última instancia, ésta es una de las tareas fundamentales de todo partido revolucionario que intente alcanzar una organización consciente de las clases oprimidas, de forma que una vez superada la etapa de “clase en sí misma” pueda llegar a la de “clase para sí misma” (...) En este proceso, la clase dominada deviene “clase para sí misma”, y al moverse luego de acuerdo con su ser, no sólo empieza a conocer de un modo distinto al anterior, sino que además empieza a saber lo que antes no sabía. Por eso la conciencia de clase, siempre implica un conocimiento de clase⁸³.

Con relación a lo planteado, tal vez la principal diferencia que existe entre la pedagogía freireana y los planteamientos de una educación intercultural, es que en tanto Freire articula su propuesta en torno a las categorías ‘lucha de clases’, ‘opresión/liberación’, la interculturalidad va más allá, en la medida que si bien reconoce las realidades de opresión en las que se encuentran los sujetos, enfatiza la importancia de reparar por un lado en la capacidad *de agencia/resistencia*, que identifica a docentes y dicentes no como meros receptores y reproductores de los procesos educativos, sino como sujetos con capacidad de acción transformativa.

Por otro lado, a partir de los planteamientos de autores como Walsh y Mignolo, desde la interculturalidad se hace énfasis en la *diferencia colonial* como espacio de subalternización y negación del otro; en este sentido, la propuesta intercultural es de crítica y acción, pues aunque reconoce la negación del sujeto por sus condiciones de clase, en un salto cualitativo, enfatiza en la diferencia colonial como consecuencia de la colonialidad del poder/saber, planteando estrategias de acción frente a dichas situaciones.

1990, p. 159.

La propuesta intercultural reconoce las condiciones y relaciones asimétricas de poder, resaltando el conflicto educativo, como lugar generador de resistencia, puesto que si bien repara en las condiciones de opresión a las que alude Freire, señala que tal opresión no es de una sola vía, es decir cuestiona el que las estructuras/culturas dominantes ejerzan la dominación, siendo el resultado único y *per se* la sumisión.

Por el contrario, reconoce la capacidad de *agencia* y *resistencia* de los sujetos y el conflicto como espacio en el que se rearticulan las relaciones y se reinterpretan las realidades. En este sentido, la interculturalidad es un proceso que hace del conflicto una oportunidad para desarrollar la creatividad y la negociación de formas y prácticas culturales, lo que en último término, llevaría a una ‘reinención relacional’, que atañe no sólo al reconocimiento de la diversidad y la subalternidad, sino que incide directamente en las relaciones tanto individuales, como colectivas y estructurales.

De tal forma, se trascienden los límites de la descripción y análisis de la educación bancaria/liberadora, y se enfatiza la importancia de las prácticas de resistencia como estrategia contrahegemónica, para a partir de la capacidad de agencia del educando, transformar las prácticas educativas y subvertir los mecanismos de reproducción sociocultural de los patrones de la cultura dominante.

La propuesta freireana está enmarcada en el contexto de la lucha de clases y se articula en torno a las posibilidades de formación de conciencia crítica del estudiante para hacer frente a prácticas educativas que se inscriben en la alienación cultural y la reproducción

⁸³ *Ibíd.*, p. 158 ss.

social; de hecho, Freire alude constantemente al oprimido, al campesino, al sujeto explotado por un sistema opresor, es decir, alude a la marginación y opresión de clase.

Empero, la propuesta intercultural va más allá, se inscribe en el ámbito de la cultura, como también en el campo de los conocimientos y las prácticas culturales y del reconocimiento de las relaciones asimétricas de discriminación; potenciando el análisis de aquellos procesos de colonización y colonialismo interno.

El mismo que desde lo planteado por Rivera Cusicanqui consiste en

Un conjunto de contradicciones diacrónicas de diversa profundidad, que emergen a la superficie de la contemporaneidad, y cruzan, por lo tanto, las esferas coetáneas de los modos de producción, los sistemas político-estatales y las ideologías ancladas en la homogeneidad cultural. (...En suma, consiste) en la cadena de relaciones de dominación colonial (que) permite, así, que cada estrato se afirme sobre la negación de los de “abajo” y sobre el anhelo de apropiación de los bienes culturales y sociales de los de “arriba”⁸⁴.

En suma, partir desde la interculturalidad, implicaría en términos pedagógicos, abordar el hecho educativo desde las tres dimensiones anteriormente aludidas.

De esta manera, en el nivel macro, las políticas educativas constituyen las directrices que orientan los procesos educativos. En la dimensión meso, se contemplan los procesos educativos como tales: propósitos educacionales y no solo de aprendizaje; contenidos formativos y no solo instruccionales; estrategias metodológicas y recursos

⁸⁴ Silvia Rivera C., “La raíz: colonizadores y colonizados”. En Xavier Albó y Raúl Barrios, (coord.), *Violencias encubiertas en Bolivia*, La Paz, CIPCA-ARUWIRY, s.f., p. 30ss.

didácticos que sean pertinentes con los propósitos que se pretenden alcanzar y los contenidos de aprendizaje.

Y finalmente, por nivel micro, se entiende la práctica docente en sí misma, entendida ésta como las situaciones que posibilitan y actualizan los aprendizajes, como el espacio que da sentido a la educación y sin la cual, ninguna propuesta pedagógica puede significarse ni hacerse realidad.

Como se ha dicho, se partirá de los enfoques proporcionados por la pedagogía crítica, con énfasis en lo planteado por Freire, McLaren y Giroux y de las propuestas de la interculturalidad como proceso de construcción relacional.

2.2 Una lectura del currículo desde la pedagogía crítica y la geopolítica del conocimiento.

A partir de lo planteado por Sacristán se entiende currículo como aquella

Praxis que reagrupa en torno a él una serie de subsistemas o prácticas diversas, entre las que se encuentra la práctica pedagógica desarrollada en instituciones escolares que, comúnmente llamamos enseñanza, pero que no se reduce a esta última. El currículo como proyecto concretado en un plan construido y ordenado hace relación a la conexión entre unos principios y una realización de los mismos en donde se concreta su valor. Es una práctica en la que se establece un diálogo entre agentes sociales, elementos técnicos, alumnos que reaccionan ante él, profesores que lo modelan, etc. (...) La importancia del análisis del currículo es básica para entender la misión de la institución escolar en sus diferentes niveles y modalidades. Las funciones que cumple el currículo como expresión del proyecto de cultura y socialización, las realiza a través de sus contenidos, de su formato y de sus prácticas que genera en torno de sí. Y todo ello se produce a la vez:

contenidos (culturales o intelectuales y formativos), códigos pedagógicos y acciones prácticas a través de las que se expresan contenidos y formas⁸⁵.

Por tanto, lo curricular, atraviesa y regula todo el hecho educativo, incidiendo en la filosofía institucional en cuanto a los principios y propósitos que la definen; en la selección y formulación de los contenidos que se imparten; así como también en el uso de la metodología que se considera pertinente con relación al alcance de los objetivos perseguidos; pasando por la regulación del comportamiento de los agentes que intervienen en la acción pedagógica.

En este contexto, y complementando lo planteado por Sacristán con lo propuesto por la pedagogía crítica, se aborda el currículo, como una instancia pedagógica que regula y controla la acción educativa y que definitivamente, remite al ámbito simbólico de la cultura.

Ahora bien, al orientar y fundamentar el hecho educativo, el currículo es quizá también el principal mecanismo de control y regulación de éste, ya sea explícitamente como *currículo oficial* al nivel de contenidos, metodologías y acciones, ya sea implícitamente como *currículo oculto* que se articula en torno a la imposición de significados que generalmente remiten, a los significados de la cultura hegemónica, en la medida que el currículo se vincula a juicios de valor acerca de pautas de moralidad e imaginarios que forman parte del patrón axiológico de la cultura dominante.

En este sentido, el currículo constituye:

⁸⁵ Gimeno Sacristán, *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata, 1991, p. 80 ss.

Un conjunto de prácticas materiales incorporadas a rituales y rutinas que se interpretan como necesarios y naturales (...) convirtiéndose en formas de historia objetivadas, en supuestos de sentido común (...supuestos que conducen a omitir) la profunda relación existente entre ideología y conocimiento escolar, así como entre significado y control social⁸⁶.

La aplicación del currículo, al ser el primer nivel de concreción de una propuesta pedagógica, posibilita la transmisión/asimilación de toda una serie de contenidos y pautas de comportamiento, los cuales como se ha manifestado antes, no están desconectados del contexto sociopolítico en el que surgen, sino más bien, incorporan y legitiman aspectos del *capital cultural*, entendiéndose por tal, aquellas formas de conocimiento, valores, actitudes, estilos, formas de status, hábitos y prácticas que son arbitrarios y están asociadas a valores y cuestiones de poder/control, procedentes de la sociedad dominante, que en el caso de Ecuador, Perú y Bolivia, está conformada por la cultura blanco mestiza.

La legitimación del capital cultural en el ámbito pedagógico se articula sobre todo, en torno a los contenidos de enseñanza que se consideran pertinentes y aquellos que no, evidenciándose en dicho proceso, la priorización/imposición de aquellos conocimientos y prácticas sociales que se establecen como adecuados.

Empero, el capital cultural se inscribe principalmente en el currículo oculto, al institucionalizar formas de comunicación, formas de actuar, conducirse, vestirse y relacionarse, que son legitimadas fundamentalmente en los espacios de escolarización.

Cabe señalar que la imposición de arbitrarios culturales, es antagónica con la propuesta de educación crítica, en la medida que ésta plantea que:

⁸⁶ Henry Giroux, *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós, 1990, p. 53 ss.

Para el desarrollo de relaciones sociales progresivas en el aula, resulta crucial la apertura de canales de comunicación que permitan a los estudiantes utilizar aquellas formas de capital lingüístico y cultural a través de las cuales dotan de significado a sus experiencias cotidianas. Si en el aula los estudiantes se ven sometidos a un lenguaje y a un conjunto de creencias y valores cuyo mensaje implícito es que ellos –es decir los estudiantes- son culturalmente analfabetos, los estudiantes aprenderán poca cosa del pensamiento crítico, pero mucho, en cambio, de lo que Freire denominaba la “cultura del silencio”⁸⁷.

Así, a partir de lo señalado, podría decirse que el análisis del currículo tanto oficial como oculto, constituye parte importante del trabajo de los agentes educativos y aporta luces para pensar la educación desde la perspectiva de la interculturalidad.

2.3 La interculturalidad como ámbito generador de aprendizajes transformativos.

El análisis del proceso pedagógico desde una perspectiva intercultural, empieza en primer lugar por reconocer a las escuelas como sitios políticos, esferas públicas en las que el poder se ejerce mediante múltiples dispositivos de control y regulación social, que a su vez, van produciendo conocimientos y formas de saber legitimadas por la lógica de la sociedad dominante. No obstante, las escuelas también constituyen “lugares contradictorios: reproducen la sociedad en general pero, al mismo tiempo, contienen espacios capaces de resistir la lógica dominante de esa misma sociedad”⁸⁸.

⁸⁷ *Ibíd.*, p. 92.

Y es ahí justamente, donde la propuesta intercultural hace énfasis, convocando a tener en cuenta la importancia de dicha contradicción como lugar generador de conflicto y transformación pedagógica, instancia potenciadora de la capacidad de agencia de los actores educativos, principalmente de los estudiantes, que lejos de constituir receptores pasivos de los contenidos de enseñanza tanto explícitos como implícitos, constituyen actores protagónicos del proceso educativo, en la medida que se los reconoce como sujetos con capacidad de agencia y transformación.

En esta dinámica de acción participativa en el ámbito de la educación formal, destaca también el rol de los maestros, los mismos que a decir de Giroux, están llamados a ser ‘intelectuales transformativos’:

Para los intelectuales transformativos, la pedagogía como forma de política cultural, ha de entenderse como un conjunto de prácticas que desemboca en determinadas formas sociales, a través de las cuales se elaboran diferentes tipos de conocimiento, conjuntos de experiencia y subjetividades. Dicho de otro modo, los intelectuales transformativos necesitan comprender cómo las subjetividades se producen y se regulan a través de formas sociales de naturaleza histórica, y cómo estas formas transportan y encarnan intereses particulares (...entendiendo) cómo se modela, se vive y se soporta la experiencia en el interior de formas sociales concretas como las escuelas, y también cómo ciertas estructuras de poder producen formas de conocimiento que legitiman un tipo particular de verdad y estilo de vida (...)⁸⁹.

De esta manera, al partir de la concepción de currículo como instancia que estructura y regula la educación, y de la escuela como espacio de ejercicio de poder, se alude al hecho educativo, como lugar de conflicto y resistencia.

⁸⁸ *Ibíd.*, p. 35 ss.

⁸⁹ *Ibíd.*, p. 38.

Conflicto en la medida que conlleva la imposición de arbitrarios, que como se ha visto antes, se inserta en los patrones de la cultura dominante; y resistencia en cuanto dicha imposición no es unidireccional y pasiva, ya que en el proceso educativo, se van generando mecanismos de resistencia y reinterpretación de los contenidos de enseñanza.

Ya que, en los procesos de enseñanza/aprendizaje se legitiman ciertos conocimientos y se subordinan o excluyen otros, resulta importante tener presente que el ejercicio del poder, está directamente relacionado con la administración del conocimiento, en tanto en y desde la escuela, se institucionalizan contenidos que remiten a lo que se considera como conocimientos válidos y verdades científicas.

El poder no sólo produce un conocimiento que distorsiona la realidad, sino que al mismo tiempo produce una peculiar visión de la 'verdad'. En otras palabras, el poder no es sólo algo mistificador y distorsionante. Su impacto más peligroso reside en su relación positiva con la verdad, en los efectos de verdad que produce⁹⁰.

Desde la propuesta intercultural, el análisis de los procesos de imposición de significados y prácticas, adquiere suma relevancia, en tanto en cuanto se inserta dentro del ámbito político en general y de la colonialidad del poder y la geopolítica del conocimiento en particular, en la medida que,

Las escuelas no pueden ser analizadas como instituciones separadas del contexto socioeconómico en el que están situadas; las escuelas son sitios políticos involucrados en la construcción y control de discursos, significados y subjetividades; los valores del sentido común y las creencias que guían y

⁹⁰ *Ibíd.*, p. 38.

estructuran las prácticas en el salón de clase, no son universales a priori, sino que son construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticos específicos⁹¹.

Cabe hacer énfasis en que el conocimiento es una construcción cultural y su legitimación resulta del reconocimiento de su prestigio al nivel de la sociedad en que se institucionaliza.

Los mecanismos de legitimación y reproducción del conocimiento, se dan principalmente en los espacios de escolarización, los cuales a su vez, al no estar aislados de la sociedad, sino más bien, inscribirse en ella y articular su acción en torno a lo establecido por las normativas sociales, y mecanismos de regulación social, se convierten en espacios en los que se actualiza el control sociopolítico y el ejercicio de poder hegemónico.

En situaciones en las que impera un modelo educativo que reproduce la ideología dominante, los procesos heurísticos tienden fundamentalmente a la acumulación de conocimientos, dándose la categorización de estos, sobre todo a partir de su supuesta objetividad.

En dichos procesos se separa antagónicamente conocimiento oficial de saberes y creencias populares, espacios de formación intersubjetiva de procesos educativos formales, manejándose el conocimiento desde una perspectiva positivista que lo aborda como un conjunto de hechos objetivos, sometidos a los previos métodos de comprobación y legitimación desde las instancias académico/científicas respectivas.

⁹¹ Henry Giroux, Teoría y resistencia en educación, Op. Cit., p. 75 ss.

En estos casos, el conocimiento se vuelve no solamente externo al educando, sino incuestionable, ya que lejos de ser negociado acorde a las especificidades de los contextos educativos, se impone como lo único válido, al ser avalado, legitimado y reconocido, desde los sectores hegemónicos.

Es preciso relevar, que desde lo planteado por Walsh y Mignolo, tales procesos de imposición y reproducción de la ideología dominante, son abordados por la propuesta intercultural desde dos ámbitos de análisis principalmente: la colonialidad del poder y la geopolítica del conocimiento.

Aníbal Quijano plantea que la *colonialidad de poder*⁹², constituye el patrón de poder configurado sobre la base de la negación del otro, lo que conduce a su consecuente dominación a partir de la admisión y mantenimiento de identidades negativas; consecuentemente, ésta conlleva a la hegemonía del eurocentrismo como única perspectiva de conocimiento, volviéndose éste, a través tanto de disposiciones de institucionalidad oficial, como de prácticas cotidianas, una racionalidad instrumental.

Quijano, decididamente, manifiesta que la colonialidad del poder en América Latina, vendría a ser “una perversa experiencia de alienación histórica”, cuyo eje principal es la reproducción permanente y estructural de relaciones jerarquizadas y racializadas, al establecer juegos de dominación entre identidades asumidas como positivas – occidentales- y negativas –no occidentales - y la incidencia de aquéllas sobre éstas, en

⁹² Aníbal Quijano, “Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina”, Op. Cit., p. 104.

todas las instancias de poder.

Siendo el ámbito educativo, como se ha dicho, lugar privilegiado para el ejercicio del poder, la dominación aquí, se da sobre todo, a través de la imposición del capital cultural proveniente de la sociedad hegemónica, que al reproducir aquellos parámetros desde los que se aborda e interpreta la realidad, legitima el que un determinado tipo de conocimiento –el occidental- impere sobre otras formas de conocer e interpretar la realidad –los saberes locales.

Este conocimiento en particular, al que podría denominarse ‘un constructo epistemológico excluyente’, gira en torno a la negación de aquellas formas de conocer que no encajan en los patrones cognoscitivos establecidos como válidos, se articula además en torno a la negación de aquellas formas que pertenecen a la ‘periferia’ y que desde ella, interpretan el mundo y la realidad de formas consideradas míticas y relegadas al nivel de las creencias y supersticiones.

Dentro de este contexto, se podría decir que en la permanente y excluyente relación centro/periferia – academia/mundo de la vida, se legitima y naturaliza el uso de binarismos tales como “conocimiento occidental/saberes locales: o doxa/episteme”, “historia/relato- creencia”, “religión/superstición”, etc. A través de procesos en los que no sólo se determinan los conocimientos a administrarse, sino que fundamentalmente, se van configurando en su conjunto, las relaciones y prácticas sociales, que a su vez, reproducen y naturalizan las condiciones de dominación.

La colonialidad del poder entonces, se construye a través de mecanismos que posibilitan su vigencia, entre los cuales, se destaca principalmente lo que Mignolo denomina *diferencia colonial*, que consiste en la capacidad de occidente para subalternizar el conocimiento del otro, a través del saber institucional:

La diferencia colonial en el área del conocimiento es la capacidad de occidente de hacer que el conocimiento que no fuera primero en latín y en español, portugués y luego en inglés, (...hiciera que ese ‘otro conocimiento’) fuera distinto pero semejante, al ser distinto pero semejante, se convierte en objeto de estudio (...) pero no en conocimiento sostenido, (pues) el conocimiento verdadero está en latín y en inglés y en español; el conocimiento en aymara, en bengalí, etc., es diferente, es un conocimiento que estudiamos pero que no incorporamos en la construcción del saber hegemónico, no es sostenible, o sino es tan diferente que desaparece, ya no lo tomamos en cuenta⁹³.

Dicha capacidad de occidente, de invisibilizar el ‘conocimiento del otro’, de subalternizarlo, se ubica en el ámbito de la geopolítica de las lenguas y por ende, del conocimiento, que remiten necesariamente al ejercicio hegemónico del poder legitimado desde el saber institucional, que a su vez, se articula en la relación existente entre occidente como centro y el resto del mundo como periferia.

En este sentido, puede hablarse de conocimiento subalterno y conocimiento hegemónico, como constructos arbitrarios de la modernidad, puesto que la diferencia colonial constituye el principal proyecto político de la modernidad occidental

No puede haber modernidad sin colonialidad; (...ésta) es constitutiva de la modernidad y no derivativa, (...ambas) persisten en su doblez, tanto en la densidad

⁹³ Walter Mignolo, “Interculturalidad desde la perspectiva de los estudios coloniales, post coloniales”. En Seminario Andino: *Conflictos y políticas interculturales. Territorios y educaciones*, Cochabamba, Octubre 1999, p. 29.

del imaginario hegemónico (...), como en las constantes adaptaciones y transformaciones desde la exterioridad colonial⁹⁴.

De lo anterior se infiere que a su vez, la colonialidad del saber, se inscribe en el ámbito de la geopolítica del conocimiento, ya que

El conocimiento no es abstracto y des-localizado (...) es como la economía, está organizado mediante centros de poder y regiones subalternas. La trampa es que el discurso de la modernidad creó la ilusión de que el conocimiento es des-incorporado y des-localizado y que es necesario, desde todas las regiones del planeta, “subir” a la epistemología de la modernidad. (...) El conocimiento no es uno y universal para quien quiera ingresar a él, sino que está marcado por la diferencia colonial (...) La cuestión central de las geopolíticas del conocimiento es, primero, entender cuál conocimiento se produce “del lado de la diferencia colonial”, aunque sea crítico, y cuál conocimiento se produce “del otro lado de la diferencia colonial”⁹⁵.

Es preciso señalar que desde lo planteado por Mignolo, es el lugar de enunciación el que legitima el discurso académico y actúa como significante de los conocimientos que se imparten en los espacios de escolarización. Es posible inferir entonces, que tanto el currículo oculto como el oficial, actúan como instancias reproductoras de tales arbitrarios.

Ahora bien, frente a esta situación, la propuesta desde la interculturalidad se inscribe en lo que Mignolo plantea como contrapropuesta al proyecto hegemónico eurocentrista.

⁹⁴ Walter Mignolo, “La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad”. En Lander Edgardo (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, CLACSO, Buenos Aires, s. f., p. 61 ss.

⁹⁵ Walter Mignolo, “Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder”, En Walsh Catherine et. al., *Indisciplinar las ciencias sociales: Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*, UASB/Abya Yala, 2002.

Dicho autor, sugiere la necesidad de construir desde la interculturalidad como proceso político, epistemologías pluritópicas que confronten y descolonicen la epistemología monotópica de la colonialidad, que a través de la diferencia colonial, estructura como la única vía válida de acceso al conocimiento, la racionalidad occidental.

Mignolo, alude a la epistemología fronteriza o pluritópica, como aquella que parte de las estructuras de poder y de la colonialidad del poder, desde la subalternidad, desde la

Rearticulación sostenible de los conocimientos que han sido considerados en el área de lo tradicional frente al auge de la epistemología moderna. (...) La novedad proviene de la descolonización de la epistemología occidental, por las epistemologías que han sido consideradas rarezas, exotismos interesantes para estudiar, pero no conocimiento sostenible⁹⁶.

En este contexto, y dado que en el presente trabajo se considera la interculturalidad por una parte como una propuesta política y crítica (vale señalar que esta visión constituye un valioso aporte de autores tales como Walsh y Mignolo); y por otro lado, como referente que posibilita la reorientación de las propuestas educativas, en la medida que permite la construcción de aprendizajes transformativos, y sobre la base de prácticas relacionales simétricas y equitativas. En el siguiente cuadro, se establecen distinciones entre la educación intercultural y multicultural. Posteriormente, se partirá de lo allí planteado y se abordará la educación en referencia a lo intercultural, desde 3 de sus principales dimensiones.

Por razones operativas se propone el siguiente cuadro para distinguir, lo que proponen la educación multicultural e intercultural, desde una perspectiva que alude sobre todo, al ámbito relacional.

⁹⁶ *Ibíd.*, p. 31 ss.

Distinciones en torno a la educación intercultural y multicultural⁹⁷.

Educación Multicultural	Educación Intercultural
Alude a la diversidad de manera descriptiva: los contenidos educativos incluyen momentos en los que 'se estudia al otro' a partir de una concepción estática de la cultura.	Enfatiza en el aspecto relacional de la diversidad, la necesidad de reformular el currículo y las prácticas educativas, no solo como agregación de contenidos y respeto del 'otro' respectivamente, sino como una postura que alude al hecho educativo y a los espacios escolares, como lugares políticos en los que se legitiman saberes y relaciones
Se articula sobre un currículo de carácter aditivo, que incluye contenidos agregados, principalmente aquellos que remiten a una folclorización de la diversidad; ubicando como manifestaciones culturales más importantes las consideradas tradicionales de un pueblo: fiestas, rituales, comida, danzas, vestimentas, etc.	Se articula sobre un currículo integrador que apela a la diversidad no como un contenido incorporado, sino como un ámbito que guía los propósitos educativos, los contenidos temáticos, los ciclos de aprendizaje, la metodología y recursos didácticos y la pertinencia de éstos, a partir de la realidad educativa en la que se aplica.
Los contenidos educativos apelan constantemente a la necesidad de que la diversidad se integre en lo que se concibe como nacional, pero de una forma asimilacionista, implicando en cierta manera, la aculturación.	Los contenidos educativos generan dinámicas de aprendizaje transformativo y las prácticas pedagógicas apuntan a interrelaciones respetuosas, equitativas y solidarias.
La planificación curricular no repara en los calendarios de las comunidades, estandarizando los ritmos de aprendizaje y sin reparar en la relación existente entre calendario agrícola y calendario escolar.	Reconoce la especificidad como elemento constituyente de los diversos pueblos y grupos culturales y sus respectivas necesidades, como elementos a ser tomados en cuenta desde la planificación curricular.
Aunque se manifiesta la necesidad de fortalecer la autovaloración de los educandos procedentes de distintos pueblos y culturas, la práctica pedagógica que reproduce las conductas de discriminación, dista mucho de tales propósitos.	Parte de una concepción dinámica de la cultura y de las identidades socioculturales, deconstruyendo prácticas y representaciones de discriminación, fundamentadas en estereotipos racistas y sexistas.
Establece metodologías de trabajo únicas que no reparan en las necesidades específicas de los educandos, a partir de prácticas culturales propias.	Toma en cuenta las necesidades particulares de los educandos, en cuanto a ritmos de aprendizaje, representaciones sobre el cuerpo, formas de relación social y diseña estructuras curriculares acordes a dichos requerimientos heurísticos.
Apela tácitamente a identidades consideradas positivas y negativas, y a formas de conocimiento que tienen como único referente el conocimiento occidental (colonialidad).	Deconstruye sistemas de representación articulados en la colonialidad, pretendiendo la construcción de procesos educativos que complementen los saberes globales con los saberes y prácticas locales.
Prioriza ciertos recursos de enseñanza- aprendizaje como la memoria, transcripción y repetición, a través de prácticas pedagógicas que remiten a una educación transmisora y bancaria.	Potencia la creatividad y la capacidad crítica de los educandos, a través de métodos interactivos que potencian el pensamiento lateral y los procesos cognitivos significativos.
Utiliza las lenguas vernáculas como medios de transición y mantenimiento, con miras a una	Reconoce el potencial pedagógico de las lenguas vernáculas, como lugar de producción de

⁹⁷ Adaptación de lo planteado por Elba Gigante, *Una interpretación de la interculturalidad en la escuela*, s.l., s.f., p. 50.

educación castellanizante.	significados, subjetividades y discursos; como espacio generador de aprendizajes efectivos.
Minimiza el potencial de cambio y transformación de la educación, asumiendo al estudiante como mero receptor de contenidos y espectador de procesos.	Potencia la capacidad de agencia de los actores educativos, reconociendo la educación escolar como un lugar de conflicto de legitimación de arbitrarios, pero que también genera prácticas de resistencia y aprendizajes transformativos.

2.4. La interculturalidad como referente pedagógico del proceso educativo.

Desde la propuesta intercultural, en referencia a la construcción de procesos de aprendizajes transformativos, se abordará por una parte, la educación desde los niveles macro, meso y micro; y por otra parte, el proceso educativo desde el aprendizaje y la enseñanza, como espacios distintos pero complementarios.

2.4.1 Políticas Educativas e Interculturalidad.

Tal como se ha venido manifestando a lo largo de este capítulo, para interculturalizar la educación, es preciso abordar el hecho pedagógico, empezando desde la dimensión macro, que comprendería las políticas oficiales que orientan los sistemas educativos nacionales.

Para ello, lo primero que se debe enfatizar es la necesidad de distinguir entre aquellas políticas educativas que constituyen ‘propuestas dirigidas a las minorías culturales’, a partir de lecturas descriptivas de la diversidad y planteamientos asimilacionistas de la

diferencia, aludiendo –desde el separatismo- al reconocimiento tolerante del ‘otro’, sin que esto implique ni la interrelación entre culturas ni la transformación de las condiciones de asimetría sociocultural, económica y política. En última instancia, propuestas liberales que estarían inscritas en el ámbito de la educación multicultural más que intercultural.

La interculturalidad por el contrario, incita a que las políticas educativas, se articulen en torno a la dinámica existente entre lo cultural y lo sociopolítico, reparando en la directa relación que marca el ejercicio del poder y las prácticas educativas. Propuestas conducentes a procesos que incorporan maneras desestructurantes de reconceptualizar las nociones de identidad, etnicidad, diferencia, ciudadanía y prácticas relacionales. En fin, el replanteamiento de la educación oficial como ‘territorio de sentido’ que se articula en torno a un conjunto de asunciones, presupuestos, creencias, valores, experiencias y vínculos, que de no ser concienciados como diría Freire, conducen a la réplica de las estructuras de dominación.

Esto no significa, de modo alguno, que se esté proponiendo la legitimación de sistemas educativos paralelos, se proponen por el contrario, políticas educativas que impliquen a las estructuras e instituciones sociales en un constante diálogo que a partir de la deconstrucción de presupuestos excluyentes, partan del derecho al ejercicio de la diferencia, como una forma de evitar tendencias asimilacionistas que hacen de la diversidad un estadio a ser superado.

Cabe señalar, que se entiende por política cultural, aquello que plantean Escobar, Alvarez y Dagnino, cuando manifiestan que

Política cultural (es) el proceso que se desata cuando entran en conflicto conjuntos de actores sociales que a la vez que encarnan diferentes significados y prácticas culturales, han sido moldeados por ellos. En esta definición, se presupone que significados y prácticas –especialmente aquellos que, en virtud de la teoría, se han considerado marginales, de oposición, minoritarios, residuales, emergentes, alternativos, disidentes y similares, todos en relación con un orden cultural predominante determinado –pueden originar procesos cuyo carácter político debe ser necesariamente aceptado (...) Es decir, cuando los movimientos despliegan conceptos alternativos de mujer, naturaleza, raza, economía, democracia o ciudadanía, los cuales desestabilizan significados culturales dominantes, ponen en marcha una política cultural⁹⁸.

Dado que la interculturalidad propone principalmente la construcción de un espacio de encuentro de múltiples vías⁹⁹, a través de procesos que intentan revertir las estructuras y las relaciones asimétricas de poder a partir de la interrelación permanente y dinámica entre culturas específicas y actores sociales, persiguiendo sobre todo la construcción de sociedades equitativas; la interculturalidad es necesariamente un proceso que atraviesa la esfera privada –vida cotidiana- y la esfera pública –el estado y sus instituciones.

En este sentido, desde la interculturalidad se propone una crítica radical a la política de transversalidad curricular tal como está conceptualizada en las Reformas Educativas en cuestión, en la medida que ésta mantiene y fomenta el respeto al otro, desde el desconocimiento y desvalorización de su diversidad.

Por esta razón, sería precisa la reformulación de lineamientos oficiales que orienten al sistema educativo, a partir de un enfoque verdaderamente intercultural. Lineamientos

⁹⁸ A. Escobar, S. Alvarez y E. Dagnino, “Introducción: Lo cultural y lo político en los movimientos sociales latinoamericanos”, En: *Política cultural y cultura política*. Escobar, Alvarez y Dagnino (ed.), Buenos Aires, Taurus ICANH, Pensamiento, 2001, p. 26.

⁹⁹ Catherine Walsh, *Interculturalidad, Identidad y Políticas Culturales*, Memorias del Taller de Interculturalidad, Documento de trabajo, Cotacachi, 13 de julio, 2002.

que articulen todos los componentes del proceso educativo y no solamente reparen en lo curricular.

Sobre la base del diagnóstico de las Reformas Curriculares de Ecuador, Perú y Bolivia, se evidencia la necesidad de políticas que asuman la educación como el eje vertebrador de la formación que se persigue alcance la sociedad en su conjunto. Visto desde una perspectiva más amplia, como un asunto de economía política, que forma parte de la concepción del estado y sus instituciones sociales; políticas que potencien el desarrollo del capital humano de las sociedades, en miras del proyecto político nacional.

En relación con las reformas educativas antes aludidas, es posible plantear que estas constituyen políticas parciales que no inciden realmente en las problemáticas educativas nacionales para solventarlas, por el contrario, son nuevas formas del mismo problema.

En este contexto, las políticas educativas interculturales pretenden la democratización de la sociedad, con miras a la construcción de un proyecto nacional articulado sobre la equidad, la interrelación simétrica entre los distintos actores sociales, con políticas que si bien atiendan a la diversidad, no sean compensatorias ni asistencialistas.

La educación es política y la política educativa no puede ser coyuntural desde arriba hacia abajo, sino asumida como el eje vertebrador del proyecto social de un país, en el que se conjugan los esfuerzos colectivos para transformar las estructuras de asimetría y dominación.

2.4.2 La Interculturalidad en el Currículo.

Dado que en las Reformas Curriculares de Bolivia, Perú y Ecuador, sobre todo de éste último, la transversalidad curricular, constituye una retórica que hace que el referente transversal esté en todas partes y en ninguna. Logrando por el contrario, invisibilizar lo que desde el discurso se pretende con la incorporación de la interculturalidad en el currículo.

Es decir, por un lado, se transversaliza tanto lo intercultural, que termina volviéndose invisible, y por otro lado, esta ausencia se constata también en la falta de metodologías y contenidos que viabilicen la concreción del dicho eje; razones por las que es necesario proponer un currículo coherente, manejable y articulado con los planteamientos de la interculturalidad.

En este contexto, se propone lo que los hermanos De Zubiría denominan la necesidad de construir una plataforma que contemple las seis preguntas básicas que estructuran un diseño curricular¹⁰⁰

- *¿Para qué?* Alude a los *propósitos* que determinan el horizonte de una propuesta educativa. Al responder a este interrogante, se delinearán de mejor manera las políticas, en estrecha relación con todos los componentes del sistema educativo.

¹⁰⁰ Miguel De Zubiría y Julián De Zubiría, Op. Cit., p. 82 ss.

- *¿Qué?* Identifica al conjunto de *contenidos* que posibilitan el alcance de los propósitos educativos. También alude a las estrategias diseñadas para implementar las políticas educativas.
- *¿Cuándo?* Además de la pertinencia temporal, hace referencia a la *secuenciación* y a la interrelación de los contenidos y su aplicación en un tiempo específico. La secuenciación implica la distribución de contenidos temáticos a lo largo del período escolar, teniendo en cuenta los *ritmos de aprendizaje* de los educandos y la interrelación existente al nivel de los contenidos previamente establecidos. Comprende también, los *ciclos de formación* y los regímenes de estudio.
- *¿Cómo?* Alude a la *metodología* que sustentará la realización de acciones y actividades que se llevarán a cabo en el marco de estrategias pertinentes y diseñadas previamente al trabajo en el aula. Implica todas las medidas que se van a tomar para implementar las políticas y propuestas educativas. Se refiere también a los mecanismos que permiten concretar las políticas en el sistema educativo.
- *¿Con qué?* Identificación de todos los *recursos* humanos, materiales, económicos y didácticos, de que se dispone previa la realización de la planificación y que intervendrán en la ejecución de acciones concretas. Cada uno de los recursos, implica determinadas actividades y su utilización debe atender a criterios de *flexibilidad y pertinencia*.

- *¿Se cumplieron los propósitos?* Conlleva a la *evaluación*, seguimiento y control permanente de las acciones y actividades previstas para verificar el cumplimiento de las estrategias y propósitos educativos.

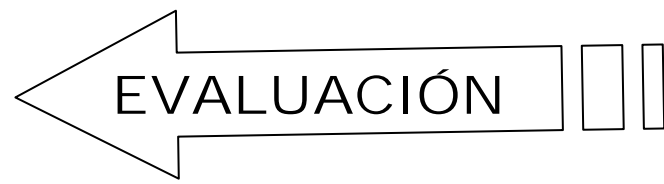
En suma, y en el marco de la presente propuesta, se enfatiza la necesidad de que el currículo como plataforma que estructura los procesos educativos, guarde directa relación con el contexto sociocultural, político y económico en el que se desarrollan las propuestas pedagógicas, puesto que como lo plantea Castillejo:

La inexcusable vinculación “contextual” del currículum, posibilita la “funcionalidad” de los aprendizajes, que siendo significativos (posibilitan construcciones estructuradoras u organizadoras), necesitan aún, puestas en acción que los conviertan en “experiencias o vivencias de globalidad” (...) Todo currículum está vinculado a la dimensión sociocultural y, a su vez, toda dimensión sociocultural está definida por unos determinados ejes espacio- temporales, “en” y “desde” los cuales se confeccionan y operativizan los currícula (...) Es decir que, los currícula educativos, tienen, de cara a los sujetos, la función de “puente” entre la “cultura” y el “propio sujeto en su contexto”¹⁰¹.

¹⁰¹ José L. Castillejo B. et. al., “Las condiciones pedagógicas del currículum”, En Sarramona J. (ed.). *Currículum y Educación*, Barcelona, CEAC, 1987, p. 125.

DIMENSIONES de la EDUCACIÓN

POLÍTICAS
¿Para qué?



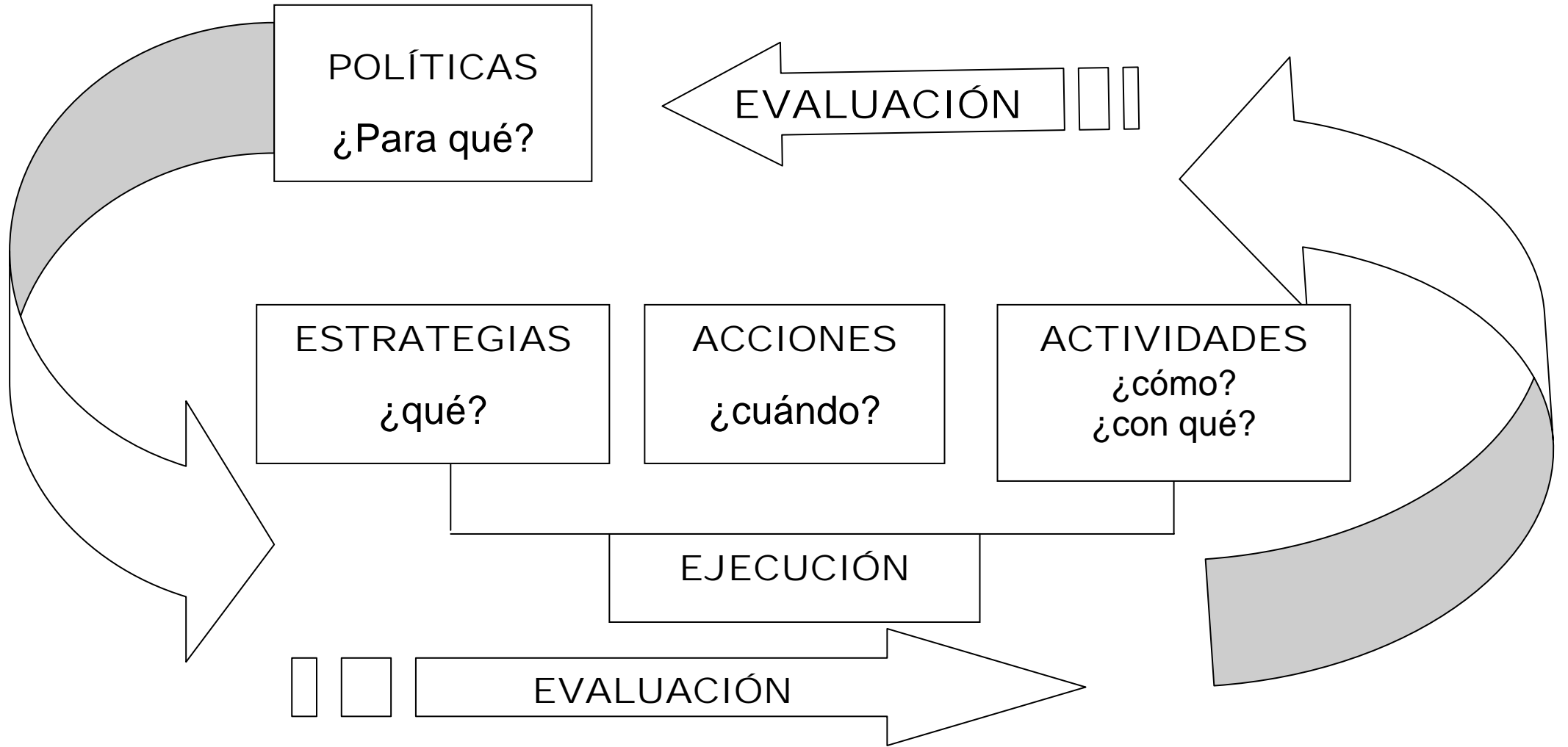
ESTRATEGIAS
¿qué?

ACCIONES
¿cuándo?

ACTIVIDADES
¿cómo?
¿con qué?

EJECUCIÓN

A horizontal bar labeled 'EJECUCIÓN' that receives input from the three boxes above it.



2.4.3 La Interculturalidad en el Aula.

Conviene al aludir a este aspecto, mencionar por una parte que, por ‘aula’ se asumen en un sentido amplio, las situaciones escolares en las que se generan los aprendizajes. Por otra parte, se alude a dichas situaciones, desde dos perspectivas: los procesos de aprendizaje y los procesos de enseñanza.

Con respecto a lo primero, Klesin-Rempel manifiesta que

La interculturalidad posibilita procesos de aprendizaje (significativos) y toma la interpretación subjetiva de la realidad como punto de partida, oponiéndose a conceptos racionales que buscan la “verdad única y universal”. La multiplicidad de la realidad no es reducible a una sola concreción –que no existe-, más bien representa una pluralidad y confrontación de conocimientos y patrones de interpretaciones¹⁰².

Siendo así, la interculturalidad se plantea como un ámbito generador de aprendizajes transformativos, en la medida que posibilita el desarrollo de habilidades cognoscitivas, procedimentales y actitudinales que permiten pensar sobre la base de la valoración del otro e interactuar socialmente a partir del conocimiento y respeto de la diferencia.

La misma autora, propone con referencia al aprendizaje intercultural, que éste

Implica la deconstrucción del pensamiento unilateral de una didáctica que determine y planea la transmisión de conocimientos en un plan de “contenidos específicos de

¹⁰² Ursula Klesin-Rempel, “De la interpretación a la construcción de la realidad intercultural”, En Heise María (comp), *Interculturalidad: Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*, Ministerio de Educación del Perú, Programa FORTE-PE, Lima, 2001, p. 150 ss.

utilidad incuestionable”. Más bien, los procesos de aprendizaje impulsan la apertura de un desarrollo hacia un pensamiento crítico y complejo que recupere al individuo como productor de conocimientos específicos y de habilidades sociales para una futura realidad plural, incluyendo los conceptos, interpretaciones, patrones de interpretación de las experiencias cotidianas del contexto cultural¹⁰³.

Lo cual es posible en tanto en cuanto se producen procesos epistemológicos no excluyentes, que se articulan en el conocimiento no como mera aprehensión y descripción de la realidad, sino también como un ejercicio de ‘auto y hetero objetivación’ que a partir de la autovaloración del educando ‘como sujeto cultural’, potencia el reconocimiento respetuoso de las subjetividades propias y ajenas y el desarrollo de actitudes responsables, solidarias, democráticas y equitativas; conjugando de esta forma los tres ámbitos del aprendizaje: cognitivo, procedimental y actitudinal.

La construcción de aprendizajes transformativos e interculturales, implica necesariamente la decodificación, apropiación y significación de los contenidos educativos, lo cual es posible principalmente en la medida que los procesos de enseñanza propendan más que al cambio de conductas a través de la deberización, a la modificación de las estructuras cognitivas y patrones relacionales de los educandos, lo que implica a su vez, que los aprendizajes se den simultáneamente en los ámbitos cognoscitivo, procedimental y actitudinal.

En la conjugación de estos tres ámbitos del aprendizaje, la interculturalidad actúa como referente, y su actualización es posible, solo en la medida que la transformación de las

¹⁰³ *Ibíd.*, p. 157 ss.

estructuras cognitivas conlleve a desestructurar aquellos sistemas de representación que subyacen detrás de las prácticas y actitudes de discriminación, exclusión e identificación negativa de la ‘diversidad’.

Como se decía antes, los aprendizajes transformativos están en directa relación con la comprensión y aceptación del otro con su diferencia, superando aquellos estereotipos que aluden a identidades positivas/dominantes y negativas/subalternas. Esto conllevaría a su vez, a un ejercicio de auto y hetero valoración, pues como lo manifiesta Walsh “siempre hay huellas o vestigios de los significados e identidades de otros en los significados e identidades de nosotros mismos”¹⁰⁴.

2.4.4 Interculturalidad y práctica educativa.

Se enmarca la práctica educativa al nivel de las relaciones educador/ educando que posibilitan la construcción de aprendizajes. Resulta innecesario señalar que ni todos los aprendizajes son transformativos, ni todas las prácticas de enseñanza generan aprendizajes, pues tal como lo señala Klessin-Rempel:

La enseñanza por sí misma no genera procesos de aprendizaje que el aprendiz incorpore en sus estructuras de vida. Aprender no es asimilar la información que el educador dispone, tampoco se trata de idealizar los conocimientos ancestrales. Aprender implica innovaciones y alteraciones de conocimientos; en este sentido, más bien, (debe buscarse) ofrecer condiciones para la autoorganización de procesos de

¹⁰⁴ Catherine Walsh, Educación e Interculturalidad, Op. Cit., p. 35.

aprendizaje con el fin de construir una realidad viable en la manera epistemológica de disponer de conocimientos que correspondan al propio mundo de la vida y lo transformen¹⁰⁵.

Una práctica educativa que persigue aprendizajes interculturales transformativos, se da en una dinámica permanente de concienciación de las estructuras y condiciones asimétricas de poder y, diálogo de saberes, lo cual implicaría la continua interrelación con los sistemas de representación propios y ajenos, posibilitando aprendizajes reflexivos, respetuosos y significativos.

Con respecto al diálogo de saberes, Walsh plantea que

Un aspecto importante de la interculturalidad es la exploración de lo desconocido para poder interrelacionar, comparar, contrastar, combinar, asociar e integrar en una forma concreta, diversos conocimientos, prácticas y formas de pensar y actuar. Este criterio busca desarrollar, en primer lugar, un conocimiento sobre otras culturas y regiones del país, permitiendo un reconocimiento de la diversidad cultural y nacional y el intercambio de conocimientos y prácticas específicas y distintas de varias comunidades, grupos y regiones, incluyendo lo andino y lo amazónico, intentando así romper estereotipos, percepciones negativas y desinformación sobre lo desconocido¹⁰⁶.

En este sentido, es preciso que los procesos de aprendizaje y por ende, los contenidos de enseñanza consideren los conocimientos y prácticas del otro, para poder generar una valoración positiva de la cultura propia y ajena, a partir del hecho de que todas las sociedades poseen una cultura y la capacidad para transformarla de manera dinámica y creativa, acorde a las condiciones sociopolíticas, históricas y económicas que enfrentan. O

¹⁰⁵ Ursula Klesing-Rempel, Op. Cit., p. 151.

¹⁰⁶ Catherine Walsh, Op. Cit., p. 35 ss.

como lo diría Bonfil Batalla “La cultura (constituye) un ejercicio permanente de creación, recreación e innovación de la herencia cultural que cada pueblo recibe, acorde con su plan general de vida”¹⁰⁷.

Desde la propuesta intercultural, el diálogo se convierte en un elemento clave, tanto en el ámbito de la construcción de aprendizajes, cuanto en las prácticas pedagógicas, puesto que como lo plantea Freire¹⁰⁸, es necesario que los contenidos educativos y los recursos de enseñanza, se articulen sobre una metodología dialógica, que supere aquellas prácticas que reproducen una educación bancaria y alienante.

A partir de la propuesta intercultural y parafraseando a Freire, se propone una metodología que propicie el debate entre los agentes educativos, la naturaleza y la cultura, entre el sujeto y la alteridad del otro, en fin, entre el ser humano y el mundo en que vive. Desde ahí, la relación pedagógica se construye como una relación dialógica, fundamentada en la concienciación histórica para transformar las realidades de inequidad y asimetrías de poder. Una práctica educativa articulada sobre estrategias metodológicas que generen conocimientos transformativos, antes que meras didácticas de enseñanza.

En este sentido, la relación educativa se vuelve horizontal y lejos de ser sinónimo de anarquía, implica un reposicionamiento de la autoridad, el poder está en quien aprende - educando- y en quien posibilita dicho aprendizaje –educador, ambos, sujetos activos en el

¹⁰⁷ Bonfil Batallas, *Pensar nuestra cultura*, México, Alianza, 1991, p. 50 ss.

¹⁰⁸ Paulo Freire, *Educación como práctica de la libertad*, Bogotá, América Latina, 1970, p. 117 ss.

acto del conocimiento, convierten el aprendizaje en un espacio de confluencia de las experiencias vividas, en un espacio de recreación y resignificación de los contenidos educativos. Asumiendo desde la interculturalidad, la politicidad del acto educativo, en la medida que la educación posibilita, a partir de potenciar la capacidad de agencia, la intervención de los sujetos en la realidad, para transformarla.

Para concluir, se retoman las 6 preguntas básicas del acto pedagógico planteadas por De Zubiría, intentando responderlas desde la propuesta intercultural.

Como *propósito* principal, la educación intercultural, hace énfasis en la necesidad de transformar las estructuras de asimetría e inequidad, desde dos esferas básicas: la vida privada –cotidianidad –, y el estado a través de sus instituciones sociales. En este trabajo se aborda la educación como institución social. Así pues, en lo educativo, la interculturalidad persigue cambiar los sistemas de representación de la diversidad y las actitudes que de estos se derivan, pero sobre todo las prácticas educativas, principalmente aquellas que reproducen y favorecen la discriminación del otro por razones de clase, status, procedencia étnica, género, edad, creencias, costumbres, etc.

En el ámbito de los *contenidos*, se propone un currículo dinámico, flexible, gradual y pertinente con los contextos socioculturales en los que se desarrolla; que se articule en un permanente diálogo de saberes, en constante alusión al conocimiento como construcción cultural, a la cultura como resultado del aprendizaje y a éste último como producto de la interrelación humana. De esta forma se construirán aprendizajes significativos, que guarden

relación con los conocimientos previos de los educandos (saberes locales); con las prácticas de relación humana y de trabajo comunitario (habilidades relacionales y destrezas operativas); con la cosmovisión y ethos de los grupos culturales interactuantes en el proceso educativo y su consecuente sistema de creencias, valores, códigos éticos, patrones de comportamiento, etc.

Los *tiempos de formación escolar*, se asumen en relación con las realidades específicas y prácticas locales de las comunidades, lo que implica tener en cuenta los estadios evolutivos de los educandos y sus situaciones concretas de aprendizaje (ritmos propios); así como también relacionar el calendario escolar con los ciclos laborales, calendarios agrícolas principalmente, de los agentes educativos.

La *metodología* se inserta en el ámbito de lo dialógico por excelencia, potenciando prácticas pedagógicas fundamentadas en el reconocimiento y respeto de las diferencias culturales.

A partir de la perspectiva (intercultural) las diferencias representan una riqueza y potencialidad y muestran la capacidad creativa de los seres humanos, (desarrollando) un entendimiento positivo y real sobre las diferencias culturales, cuestionando las nociones y las prácticas sociales y educativas, en las cuales las diferencias culturales están consideradas como obstáculos para la educación, para la sociedad y para el desarrollo¹⁰⁹.

¹⁰⁹ Catherine Walsh, Op. Cit., p. 34.

En cuanto a los *recursos* didácticos, desde la interculturalidad se propone una lectura crítica de aquellos recursos que a partir del ejercicio de formas de violencia simbólica, legitiman la reproducción de estereotipos, prejuicios y mecanismos de discriminación.

En este sentido, si bien se plantea la utilidad de los recursos tecnológicos de avanzada, también se enfatiza en la necesidad de que estos sean pertinentes con los contextos de aplicación (cabe tener presente las brechas tecnológicas, producto de las brechas culturales y de las dificultades de acceso y uso de la tecnología en contextos rurales o urbano marginales, por ejemplo).

La alusión a los recursos, implica también la frecuente necesidad de leer críticamente ciertos textos y narrativas que se articulan sobre sistemas de representación estereotipados y equívocos (recursos de tokenismo, generalizaciones, alusiones a identidades positivas/negativas, omisiones de la otredad, o representaciones peyorativas o folclorizantes de ésta, etc.).

En cuanto a la *evaluación*, es preciso tener presente que los ciclos escolares estandarizados, son constructos arbitrarios que generalizan a partir de supuestos criterios de la psicología evolutiva, las posibilidades de aprendizaje con las etapas cronológicas (asunciones de la niñez, adolescencia y juventud como etapas a ser superadas para llegar a la adultez; procesos de aprendizaje que no reparan en los ritmos particulares; mecanismos de evaluación cuyo único referente es la cuantificación: nota).

En este contexto, vale la pena señalar lo que plantea Oviedo al respecto:

La evaluación es parte sustantiva de la actividad escolar (...) El concepto de evaluación “integrada” se debe entender conjuntamente en el triple sentido de: a) No separar los aspectos conceptuales y procedimentales de los actitudinales, pues la labor educativa debe evaluarse de modo integrado. (...) La evaluación se refiere más a las fases del proceso que al resultado final (...) Juzga en qué medida se han ido incorporando los valores y actitudes que se trataron de promover, no para calificar y decidir su promoción o reprobación, sino para planificar y decidir qué nuevas acciones educativas se han de adoptar¹¹⁰.

De esta manera, en el marco de los aprendizajes transformativos que conjugan los distintos ámbitos del aprendizaje (conceptual, procedimental y actitudinal), se considera la conveniencia de proponer sistemas de evaluación creativos, articulados en un constante diálogo y comunicación interpersonal, más que sobre pruebas que frecuentemente no se distinguen de la simple medición de resultados.

Para finalizar, como se ha señalado antes, abordar la educación desde la interculturalidad, necesariamente requiere tener presente la interrelación coherente y sistémica de los distintos componentes educativos. Así, en la formulación de políticas educativas; en la implementación de propuestas institucionales; en la ejecución de planes y programas; en el ámbito de las situaciones de aprendizaje, que como se ha visto, aluden a los procesos heurísticos y a las prácticas pedagógicas que se efectúan en contextos escolares.

¹¹⁰ Jorge Oviedo, *Evaluación de aprendizajes*, Documento de trabajo, Curso de Capacitación Docente, Programa de Reforma del Bachillerato, Universidad Andina Simón Bolívar – Área de Educación, Quito, 2002, p. 4.

Cabe señalar que el presente trabajo, lejos de pretender constituirse en un recetario educativo, es más bien el resultado de la reflexión personal y del interés por aterrizar en la plataforma de la praxis, la interculturalidad como referente pedagógico.

3. Conclusiones

La interculturalidad como eje transversal del currículo, constituye un lugar común en las Reformas para la Educación Básica de Ecuador, Perú y Bolivia, contextualizándose dicha apelación, en el ámbito de las demandas y luchas reivindicativas de los movimientos sociales indígenas y afros de la región.

No obstante, como se ha visto a lo largo del presente trabajo, la enunciación de la interculturalidad como eje transversal de los currícula propuestos oficialmente, permanece a nivel de mera formulación, sin insertarse verdaderamente en los distintos niveles de las propuestas educativas.

La apelación a la interculturalidad se inserta, más bien, en el ámbito del multiculturalismo oficial¹¹¹, al constituir una estrategia de control político de los procesos educativos desde la formulación de propuestas oficiales que, aparentemente, incorporan las demandas de los movimientos sociales emergentes.

En esta investigación se ha centrado la atención en considerar si se incorpora o no la propuesta intercultural en las Reformas Educativas, llegando a la conclusión de que con excepción del caso de Bolivia, la transversalización de lo intercultural no incide ni en la transformación de los sistemas educativos, ni de las estructuras curriculares y mucho menos, de las prácticas educativas, a las cuales, ni siquiera se alude en los documentos analizados.

Se plantea que la identificación de lo transversal como alternativa para viabilizar una educación intercultural, no es suficiente, puesto que como lo afirma Walsh, el problema no radica únicamente en la implementación de las reformas curriculares, sino en los fundamentos sociales y conceptuales que orientan las políticas educativas, pensadas desde el Estado e implementadas desde los pueblos tradicionalmente excluidos y marginados dentro de los proyectos educativos nacionales¹¹².

Precisamente, dadas las condiciones de inequidad existentes en los tres países en cuestión, la interculturalidad debe constituir un referente pedagógico que oriente no solo las propuestas curriculares, sino la educación en sus distintas dimensiones: las políticas oficiales, los elementos que conforman los currícula y las prácticas educativas, pues sobre todo estas últimas, son espacios privilegiados para reproducir las condiciones de asimetría de poder, o en su lugar, para construir las bases para una real transformación social y cultural.

La *interculturalización* educativa entonces, se propone como ‘lugar de construcción de sentidos’, que sobre la base de interrelaciones equitativas entre sujetos, pueblos, conocimientos y prácticas culturales y relacionales, deconstruya la discriminación y exclusión de la diferencia, asumiéndola como fuente de subjetividades, significados y aprendizajes transformativos.

¹¹¹ Peter Wade, *Raza y etnicidad en América Latina*, Op. Cit.

¹¹² Catherine Walsh, “La problemática de la interculturalidad en el campo educativo”, Ponencia presentada en la Tercera Cátedra Andina de Educación en Valores, *Multiculturalismo, identidad y educación*, OEI-UASB, Quito, Abril, 2002.

La educación intercultural supera aquellas prácticas que reproducen la dominación y subalternización del otro, a partir del reconocimiento del conflicto, como espacio potencial que desestructure sistemas de representación y prácticas que se articulan sobre la esencialización de identidades consideradas como positivas/negativas, a partir de la procedencia étnica, status, género, edad, costumbres, creencias, etc.

En la medida que el aprendizaje y el conocimiento son construcciones sociales, la interculturalidad apunta a la negociación de saberes y al reconocimiento de los contenidos culturales locales como espacios claves de aprendizajes significativos, así como también a la problematización frente a la imposición de patrones epistemológicos excluyentes, que, articulados en torno al conocimiento occidental como panacea, desconocen y deslegitiman ‘otras’ prácticas, saberes y marcos de interpretación del mundo.

Es preciso enfatizar que en la medida que, la interculturalidad aún no existe y requiere de procesos dinámicos y permanentes de relación, comunicación y aprendizaje, entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar y propiciar el respeto mutuo y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales¹¹³, el ámbito educativo constituye un espacio clave para dicha construcción, la que a su vez, posibilita la apuesta por hacer de ‘lo humano’ el referente principal de los procesos educativos.

¹¹³ Catherine Walsh, Educación e Interculturalidad, Op. Cit., p. 7 ss.

En cuanto al enfoque que subyace en la alusión a la interculturalidad, dado que esta se asume en las Reformas como requisito para la aceptación de la diversidad y la conformación de la unidad nacional a través de mecanismos de integración, en términos generales, podría decirse que:

En el ámbito de las reformas, comparativamente hablando, la interculturalidad permanece en el margen del reconocimiento de la diversidad, pero no constituye un intento real por hacer de la educación un espacio de negociación y diálogo de saberes. Aunque en el documento de la Reforma Boliviana, existen alusiones reiterativas a la interculturalidad y a la participación social, parecería como si la sola formulación de propuestas oficiales y la constante apelación a la interculturalidad como estrategia discursiva, bastaría *per se*, para transformar los sistemas educativos y deconstruir las condiciones de inequidad y asimetría social.

La incorporación de lo intercultural como eje transversal de los documentos educativos, evidencia una casi total falta de consistencia, ya que, la transversalidad debiera organizar el currículo atravesándolo a partir de principios directrices, que delimiten los objetivos, contenidos y metodologías.

En las reformas en cuestión, eso no sucede, la formulación de la propuesta se asume como un hecho que por sí mismo genera propósitos y procesos educativos distintos, contenidos temáticos y metodologías innovadoras y sujetos educativos con verdadera capacidad de agencia y transformación.

En los currícula mencionados, se transversaliza de tal manera el eje de la interculturalidad, que se termina por invisibilizarlo. Puesto que, ni se mencionan los objetivos que se pretenden alcanzar, ni se explican las estrategias metodológicas que deberían orientar la inclusión y aplicación de este eje en los contenidos, ni mucho menos se alude a la práctica educativa como el espacio en el que realmente se construyen los aprendizajes.

Debe mencionarse que las prescripciones por sí mismas no bastan, porque aunque condicionan la práctica educativa, no garantizan ni su orientación ni la forma cómo se llevan a cabo. De los criterios mencionados, puede inferirse el énfasis que se hace en el “deber ser”, apuntándose a una situación ideal a nivel de prescripción, pero no a lo que realmente sucede en el proceso educativo que, necesariamente, alude a las prácticas educativas, actividades éstas que guardan directa relación con el conjunto de representaciones que se tiene de la otredad, y sobre todo, con lo que se entiende por educación.

El ámbito educativo, sobre todo en el caso ecuatoriano, desde las esferas oficiales, no ha sido lo suficientemente problematizado ni tampoco ha pasado por un proceso de deconstrucción de prácticas y actitudes que apelan a situaciones de reproducción social y perpetuación de patrones de violencia simbólica y de colonialidad de poder.

En las Reformas Curriculares, además se alude a la interculturalidad como un dictamen que debe ser cumplido sobre la base de lo existente a nivel de las relaciones culturales, sin tomar en cuenta que éstas implican niveles de conflictividad debido a las relaciones

asimétricas de poder en la que dichas relaciones se insertan; empero, es justamente por dicha asimetría y conflictividad, que la interculturalidad es necesaria.

En las reformas, no se toman realmente en cuenta las necesidades de la población para a partir de ellas, construir los contenidos curriculares; más bien se cae en una mera combinación de palabras, construyendo un discurso de impacto, que maquilla las problemáticas, pero mantiene las cosas en el mismo estado. Asumir como punto de partida los problemas y necesidades básicas de la población, como paso previo a la elaboración de las reformas, conduce necesariamente a preguntarnos por el lugar de enunciación de los discursos, con el consecuente cuestionamiento sobre lo que éstos encierran y pretenden ser (paliativos, estrategias coyunturalmente eficaces, analogías entre diversidad geográfica y diferencias culturales, etc...).

En las reformas abordadas, se constata un reiterado intento de prescribir cómo las situaciones educativas deben tratar la interculturalidad. Por ello, es preciso recordar con Paulo Freire que

Uno de los elementos básicos en la mediación opresores - oprimidos es la prescripción. Toda prescripción es la imposición de la opción de una conciencia a otra. De ahí el sentido alienante de las prescripciones que transforman a la conciencia receptora en lo que hemos denominado como conciencia 'que alberga' la conciencia opresora. Por esto, el comportamiento de los oprimidos es un comportamiento prescrito. Se conforma en base a pautas ajenas a ellos, las pautas de los opresores¹¹⁴.

¹¹⁴ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, Montevideo, Tierra Nueva, 1970, p. 43.

Así también, el uso que se hace de la noción de interculturalidad en las Reformas Curriculares, apela a un currículo de carácter sumativo, porque si por un lado se arguye la necesidad de incluir en el currículo contenidos que remitan a la interculturalidad, por otro, de ninguna manera se propone una reestructuración curricular que parta del enfoque intercultural como eje transversal, ni se proponen contenidos, ni metodologías específicas para posibilitar la interculturalidad desde el quehacer pedagógico.

Al respecto, vale anotar que incorporar la interculturalidad en una propuesta de Reforma Curricular, sea como principio educacional, contenido transversal, objetivo educativo o eje transversal, significaría dar un viraje total en la concepción de la educación como tal, pues “la transformación educativa, implica cambiar la forma de pensar la educación”¹¹⁵ y dejar de verla como un mecanismo de reproducción social, para tomarla como un lugar privilegiado de cambio e insurgencia.

Como ya se ha manifestado anteriormente, la noción de interculturalidad que se maneja en las Reformas, se adscribe al enfoque multiculturalista que enfatiza el reconocimiento de la diversidad cultural, pero no apunta a la relación dinámica e interactuante entre quienes conforman dicha diversidad. Quedándose de tal manera, la interculturalidad en una mera consideración de la diferencia y limitando lo relacional al ámbito del respeto y la tolerancia, pero sin articularlo en torno al conflicto y la negociación de discursos, prácticas, saberes, etc.

¹¹⁵ José Rivero, *Educação e exclusão na América Latina, Reformas em tempos de globalização*, Brasília, Universa, 2000, p. 16 (traducción libre).

En los documentos oficiales de las Reformas, se apunta como máximo a un cómodo respeto y una tibia tolerancia que el reconocimiento de la diversidad comportaría –porque no siempre el respeto es la consecuencia obligada- pues tal como se manifiesta en el documento ecuatoriano:

Con la incorporación de la interculturalidad en el proceso educativo se busca generar una actitud de respeto hacia los diversos grupos socioculturales y la eliminación de caducos esquemas discriminatorios (...) la interculturalidad tiene como base el reconocimiento de las identidades étnico- culturales, es decir, cada grupo étnico reconoce sus rasgos propios como diferentes de los demás¹¹⁶.

Vale la pena acotar, que el reconocimiento no necesariamente genera respeto y elimina la discriminación, y muchas veces, más bien la aceptación de la diferencia ‘como algo dado e inamovible’ se vuelve palestra de marginación y rechazo.

Podría decirse que las Reformas apuntan a objetivos inmediatistas que apelan al logro automático de actitudes ciudadanas, asumiendo la tolerancia como panacea; pero es necesario mencionar que, ni el reconocimiento ni la tolerancia anulan *per se* las distancias, ni eliminan el ‘abordaje del otro como alguien diferente aunque inferior, que refleja aquella condición social que debe propender a superarse a través de la higienización de costumbres que implica el mito del progreso’.

Para constatarlo, bastaría asistir a una institución educativa de aquellas en las que se subsume la diferencia, insertando a los sujetos de la diversidad, eficazmente en procesos de

¹¹⁶ Ministerio de Educación del Ecuador, Op. Cit., p. 122.

homogeneización cultural al priorizar el uso de la lengua dominante sobre las lenguas vernáculas; el uso del uniforme sobre las vestimentas propias; el control de los cuerpos y la imposición de las costumbres y códigos de la cultura dominante.

La incorporación de la interculturalidad en las reformas, parecería ser un tema que se aborda como un ‘hilo suelto’ que de ninguna manera *cruza transversalmente* el currículo, pues, salvo en algunos de los contenidos de los currícula planteados, en los que se alude a la “patria como lugar de identidad”, no se señala realmente qué implica la interculturalidad a nivel de principios, objetivos, ejes y contenidos transversales, ni tampoco se plantean metodologías que posibiliten construir la interculturalidad en situaciones de aula.

Se podría decir entonces, que la interculturalidad, es un tema al que no se le da ni secuencia ni continuidad curricular –principios básicos del quehacer pedagógico- y por transversalizarlo, se lo asume como tácito, naturalizando las diferencias derivadas de las relaciones asimétricas de poder y de los roles socialmente asignados por éstas.

Desde esta perspectiva, la educación oficial se da como una práctica de violencia simbólica que impone arbitrarios culturales procedentes de la cultura dominante, articulados sobre la imposición de significados y sentidos excluyentes, que están basados en una categorización social arbitraria de lo que constituye pertinente o no tener en cuenta en los contenidos curriculares y en el proceso educativo. Pues como lo plantean Bourdieu y Passeron, “la selección de significados que define objetivamente la cultura de un grupo o de una clase como sistema simbólico es arbitraria en tanto que la estructura y funciones de esta cultura

no pueden deducirse de ningún principio universal, físico, biológico o espiritual, puesto que no están unidas por ningún tipo de relación interna a la naturaleza de las cosas o a una naturaleza humana”¹¹⁷.

En este sentido, podría señalarse que las Reformas se mueven en el ámbito de lo que Albó denomina la interculturalidad negativa, en la medida que se propicia “una actitud que lleva a limitar las relaciones, por prescindencia y distanciamiento”¹¹⁸, enfatizando el nivel descriptivo, pero sin proponer un conocimiento e interrelación con el ‘otro’ como ejercicio político de negociación desde la diferencia, pues se asume que lo intercultural atañe únicamente a las relaciones entre culturas diferentes. Pero, como se ha dicho antes se omite, estratégicamente quizá, que dichas relaciones están signadas por asimetrías de poder.

De una lectura detallada de los documentos de las reformas, resulta la identificación de la interculturalidad como la mera descripción de la diversidad, sus usos, los “rasgos y características importantes de las culturas nacionales; principales costumbres, mitos y leyendas de las culturas ecuatorianas (...) dinámicas sociales, liderazgos y resistencias de las culturas ecuatorianas en la historia del Ecuador”¹¹⁹.

Sin embargo, no es posible aludir a la interculturalidad como un hecho aislado de los contextos sociales en los que las relaciones, prácticas y hechos culturales se efectúan; pues

¹¹⁷ Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*, México, Siglo XXI, 1998, p. 48.

¹¹⁸ Xavier Albó, *Iguales aunque diferentes. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia*, La Paz, CIPCA, p. 86.

¹¹⁹ Ministerio de Educación del Ecuador, Op. Cit., p. 124.

hacerlo implicaría partir de una noción idílica del accionar humano en el que el principal requisito para la equidad sería el conocimiento de lo prescrito en la Constitución de la República o la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en donde si bien se mencionan las condiciones ideales en las que debería desenvolverse la vida social y cultural de los individuos, no se menciona que el conocimiento de la diferencia por sí sólo, no genera necesariamente un cambio efectivo de las realidades cotidianas ni institucionales.

El enfoque de interculturalidad que plantean las Reformas alude a la identidad como algo dado en el tiempo, estático e inflexible, que de haberse perdido, se puede recuperar a través de la educación y desde el mero intento de volver a las costumbres residuales que permanecen intactas a pesar del tiempo y los procesos históricos, sociales y políticos que viven los pueblos; lo cual puede constatarse en lo manifestado en la introducción a la Reforma Ecuatoriana: “Siempre que se habla del sector rural se piensa inmediatamente en sus carencias, pero prejuiciadamente asociadas a la falta de capacidad y creatividad del habitante de esas zonas, a pesar de que allí sobreviven los únicos lugares en donde hay todavía aire puro, en donde aún se está distante de la agitación estresante, en donde la solidaridad y la palabra comprometida es oro de buena ley y el trabajo sigue siendo un valor incuestionable (...)solo existe una alternativa: volver (...) a los auténticos valores del sector rural (...) de tal modo que cada día nos parezcamos más a nosotros mismos”¹²⁰.

Al asumir la identidad como algo previamente establecido, se elude el peso de la negociación identitaria y la carga de conflictividad que esto implica; naturalizando el ser de

la diferencia como instancia constituida por binarismos dicotómicos y excluyentes, ante lo cual la adaptación y asimilación son los caminos más frecuentes.

Los hechos, al igual que las prácticas culturales y los sistemas de representación que subyacen tras estos, son dinámicos y flexibles, susceptibles de construcción y por ende, lugares privilegiados de aprendizaje y de educación. Una educación que propenda a construir el “tercer espacio¹²¹” al que Bhaba se refiere, como un espacio compartido de enunciación, de negociación y traducción de sentidos, retomando la conflictividad con su capacidad generadora de cambio y transformación. Un espacio que constituya la palestra para políticas culturales continuas y estructurales, que no tengan como único destinatario de la interculturalidad al ‘otro’, sea este indígena, campesino o afro, sino como un reto que involucre a las sociedades en su totalidad.

Finalmente, es necesario enfatizar que la interculturalidad no es necesaria solo para las minorías, ni solo para los indios o tan solo para los negros. La *interculturalización* de la sociedad es un imperativo ético y político, que debería involucrar a la sociedad boliviana, ecuatoriana y peruana en su conjunto y debe empezar desde la educación, para poder superar las fronteras instaladas por los sectores hegemónicos, para los que la diferencia, si bien es elemento constitutivo del discurso, es práctica de discriminación tanto en el nivel cotidiano como institucional.

¹²⁰ *Ibid.*, p. 5

¹²¹ Homi Bhaba, “Culture’s in between”, En D. Bennett (ed.), *Multicultural states. Rethinking differences and*

Es en la educación y a través de ella que es posible construir la interculturalidad y plantear su premura como una política cultural y no solamente como elemento de ornato en los documentos oficiales, tales como las Reformas educativas, en los que se salta de los universalismos a los particularismos, tendientes a la discriminación y la exclusión, haciendo de la práctica educativa un espacio destinado al mantenimiento de procesos que anulan el derecho a la diferencia y la reivindicación de aquello que no consta en los registros oficiales de la historia.

Para lograr dar un salto cualitativo, de la reproducción del sistema a la transformación del mismo, una *educación intercultural* necesita propender hacia el planteamiento de maneras alternativas de repensar la identidad en una interacción dialógica, que parta del reconocimiento de las asimetrías de poder y las reconozca, para poder incidir en la realidad y lograr cambiarla.

Es indispensable conocer la lógica del poder hegemónico, descifrar su racionalidad sin aceptarla como doxa inamovible, para potencializar la capacidad de agencia de los sujetos históricos, que recrean la realidad en un reclamo por reapropiarse del pasado, reinventándolo y convirtiéndolo en una instancia de lucha y resignificación.

Es preciso relevar el rol decisivo que tiene la educación en la construcción de la historia y de la sociedad que la gesta, pues es en la educación ‘donde se aprende a ser’, y donde

identity, Routledge, New York, 1998.

lamentablemente hemos aprendido a aceptar la dominación como algo dado, y los efectos de un sistema ‘perverso y globalizado’ como algo irreversible.

Reconocer la capacidad generadora y transformadora de la educación, implicaría asumir la denuncia como compromiso y el cambio como responsabilidad de todos. Ya que justamente porque la dominación existe, es que la educación debe transformar la realidad, pues como lo manifiesta José Rivero, “una educación renovada y articulada con la sociedad tiene mucho que contribuir para la lucha contra la desigualdad y la fragmentación; por eso, son claros los límites para un trabajo autónomo en la educación. Estos son impuestos por el carácter dualista de las sociedades (...) pues en un contexto en que las seguridades educacionales disminuyen, es posible afirmar que, en América Latina, se está educando en y para la desigualdad (...) Por esto, la educación tiene tanta importancia, dentro de los actuales contextos de pobreza, como mecanismo de inclusión social y de fortalecimiento democrático”¹²².

La reforma curricular ecuatoriana, confiere un mínimo interés a la interculturalidad como eje transversal, pues por una parte se alude pálidamente a los diversos grupos étnico-culturales que habitan el territorio nacional. Y por otra, en ningún momento se plantean criterios curriculares ni estrategias metodológicas que posibiliten la incorporación de la interculturalidad en los planes de estudio, ni en las prácticas educativas.

¹²² José Rivero, Op. Cit., p. 15 ss. (traducción libre).

En la Reforma Peruana, tal como Küper lo manifiesta, “no se dice mucho acerca de una respuesta a las necesidades de la estructuración de un nuevo sistema educativo (...Aunque en la propuesta se pretende) garantizar a las poblaciones vernáculo - hablantes su acceso a la educación en igualdad de oportunidades, al parecer, con esta garantía se acabó el planteamiento¹²³ .

La Reforma Educativa Boliviana “es considerablemente la más avanzada de todos los países andinos (no obstante) aunque la ley de la reforma educativa de Bolivia es bastante progresiva, de hecho no se ha desarrollado mucho hasta el momento. Existe más sobre el papel que en la realidad. Lo más interesante es la integración de todos los sectores populares y sociales en un sistema de educación. Y esto no se puede conseguir solamente de la parte de los indígenas, sino también de parte del estado”¹²⁴ .

En este sentido, más que un intento de construir la interculturalidad desde la educación, existe más bien una tendencia hacia el multiculturalismo, puesto que se prioriza el respeto y la tolerancia del otro, y “se refiere a la multiplicidad de culturas que existen dentro de un determinado espacio (...) sin que necesariamente tengan relación entre ellas (...enfaticando) una separación o segregación entre culturas demarcadas y cerradas sobre sí mismas, sin aspecto relacional”¹²⁵ .

¹²³ Wolfgang Küper, “Interculturalidad y Reforma Educativa en tres países andinos”. En Ruth Moya, (ed.) *Pueblos Indígenas y Educación*, N. 45-46, Quito, Abya Yala, 1999, p. 79-80.

¹²⁴ *Ibíd.*, p. 81 ss.

¹²⁵ Catherine Walsh, *Op. Cit.*, p. 8 ss.

Es preciso enfatizar que las Reformas Curriculares de Perú, Ecuador y Bolivia, al aludir a la diversidad cultural, omiten radicalmente la presencia de los afro como grupo étnico cultural; y, aunque apelan a la interculturalidad como principio educacional, eje transversal y eje curricular respectivamente, se inscriben más bien en el ámbito multiculturalista, que ‘describe la diferencia, invitando al respeto y la tolerancia del otro’, pero no convoca a la interrelación entre los distintos sujetos de la diversidad.

Finalmente, debe señalarse que en la medida en que la interculturalidad aún no existe, sino más bien constituye una meta por alcanzar, la necesidad e importancia de *interculturalizar* la educación peruana, boliviana y ecuatoriana y, por ende las sociedades de estos países, radica en que la interculturalidad constituye una posibilidad real de construir la equidad social, a través de la transformación de las prácticas educativas y las maneras de pensar la educación como un sistema en directa relación con las realidades políticas y socioculturales y no de manera aislada, apostando únicamente por la formulación de propuestas que, en las prácticas educativas cotidianas, distan mucho de ser pertinentes y adecuadas.

4. BIBLIOGRAFIA

A. Escobar, S. Alvarez y E. Dagnino. “Introducción: Lo cultural y lo político en los movimientos sociales latinoamericanos”. En: *Política cultural y cultura política*. A. Escobar, S. Alvarez y E. Dagnino (eds.). Buenos Aires. Taurus ICANH, Pensamiento. 2001.

AA.VV. *La actual situación de los pueblos indígenas de Sudamérica*. Montevideo. s. e. 1975.

Albó, Xavier. *Iguals aunque diferentes. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia*. La Paz, CIPCA, 1999.

Barrera, Augusto. *Ecuador un país para armar y desarmar*. Quito. Abya Yala. 2001.

Barrera, Augusto. *El movimiento indígena del Ecuador*. Quito. Abya Yala. 2001.

Batallas, Bonfil. *Pensar nuestra cultura*. México. Alianza. 1991.

Boudieu Pierre y Jean Claud Passeron. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México. Siglo XXI. 1998.

Castillejo, José L. et. al. "Las condiciones pedagógicas del currículum". En: Saramona J. (ed.). *Currículum y Educación*. Barcelona. CEAC. 1987.

De Zubiría, Miguel y Julián De Zubiría. *Fundamentos de Pedagogía Conceptual*. Bogotá. Plaza&Janes. 1989.

Freire, Paulo. *Educación como práctica de la libertad*. Bogotá. América Latina. 1970.

Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Montevideo. Tierra Nueva. 1968.

Freire, Paulo. *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona. Paidós. 1990.

Giroux, Henry. *Teoría y resistencia en educación*. México. Siglo XXI. 1995.

Giroux, Henry. *Los profesores como intelectuales*. Barcelona. Paidós. 1990.

Godenzzi Alegre, Juan. *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cusco. CBC. 1996.

Granda, Sebastián. *Textos escolares e interculturalidad en Ecuador*. Quito. Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala / Corporación Editora Nacional. 2003.

Gross, Eric. *El estado y la política de los indios*. Bogotá. ICAH. 2001.

Klesin-Rempel, Ursula. “De la interpretación a la construcción de la realidad intercultural”.

En: Heise María (comp.). *Interculturalidad: creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Ministerio de Educación del Perú. Programa FORTE-PE. Lima. 2001.

Küper, Wolfgang. “Interculturalidad y reforma educativa en tres países andinos”. En: Moya Ruth (ed.). *Pueblos Indígenas y Educación*. N 45-46. Quito. Abya Yala. 1999.

López, Sinesio. *Ciudadanos reales e imaginarios*. IDS. Lima. 1997.

López, Luis Enrique. “No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación”. En *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cusco. CBC. 1996.

López, Luis Enrique. “Interculturalidad y Educación en América Latina”. En: Seminario Internacional *Educación primaria al final de la década: políticas curriculares en el Perú y los países andinos*. TAREA. 1999.

López, Luis Enrique. *Educación Bilingüe intercultural y formación de recursos humanos: lecciones para Bolivia desde la experiencia latinoamericana*. La Paz. OIE-UNESCO. 1994.

López, Luis Enrique. *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*. Documento de trabajo. Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos, PROEIB-ANDES. Cochabamba. 2000.

López, Luis Enrique. *El multilingüismo latinoamericano y la educación de la población indígena*. Documento de trabajo. Cochabamba. 2000.

McLaren, Peter. *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México. Siglo XXI. 1984.

Mignolo, Walter. “Interculturalidad desde la perspectiva de los estudios coloniales, post coloniales”. En Seminario Andino: *Conflictos y políticas interculturales*. Cochabamba. Octubre. 1999.

Mignolo, Walter. “La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad”. En Lander Edgardo (comp). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO. Buenos Aires. s.f.

Mignolo, Walter. “Las geopolíticas del conocimiento y la colonialidad del poder”. En *Indisciplinar las ciencias sociales: Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino*. Quito. UASB – Abya Yala. 2002.

Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador. *Reforma Curricular para la Educación Básica*. Quito. 1997.

Ministerio de Educación del Perú. *Estructura Curricular Básica de Educación Inicial y Educación Primaria de Menores. Programas Curriculares del Primero y Segundo Ciclo*. Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria. Lima. 1997.

Ministerio de Educación de Bolivia. *Ley de Reforma Educativa*. La Paz. 1995.

Moya, Ruth. “Reformas educativas e interculturalidad en América Latina”. En *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 17. Madrid. OEI. 1998.

Oviedo, Jorge. *Evaluación de aprendizajes*. Documento de trabajo. Curso de Capacitación Docente. Programa de Reforma Curricular del Bachillerato. Universidad Andina Simón Bolívar. Area de Educación. Quito. 2002.

Quijano, Aníbal. “Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina”. En *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica postcolonial*. Bogotá. Colección Pensar. Universidad Javeriana. 1999.

Rivera Cusicanqui, Silvia. “Anotaciones fragmentarias en torno a la interculturalidad”. En *Encuentro México-Bolivia sobre Cultura, Identidad y Globalización*. La Paz. Uma Phajsi. 1999.

Rivera Cusicanqui, Silvia. “La raíz: colonizadores y colonizados”. En: Albó Xavier, Barrios Raúl (coord.) *Violencias encubiertas en Bolivia*. La Paz. CIPCA-ARUWIRY. s. f.

Rivero, José. *Educacao e exclusao na America Latina. Reformas em tempos de globalizacao*. Brasilia. Universa. 2000.

Sacristán, Gimeno. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata. 1991.

Speiser, Sabine. “Interculturalidad en la educación: Algunas reflexiones sobre un contexto necesario”. En *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cusco, CBC, 1996.

Soto, Ileana. “La interculturalidad en la educación básica ecuatoriana”. En *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cusco. CBC. 1996.

Torres, Rosa María. “De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina”. En: *Perspectivas*, Vol. XXX. # 2 (114). Ginebra. UNESCO. Junio 2000.

Valiente Catter, Teresa. “Interculturalidad y desarrollo curricular en el Perú”. En *Pueblos Indígenas y Educación*. Número 45-46. Quito. Abya Yala. 1999.

Wade, Peter. *Raza y Etnicidad en América Latina*. Quito. Abya Yala. 2000.

Walsh, Catherine. “Políticas y significados conflictivos”. En *Nueva Sociedad*, # 165. Caracas. 2000.

Walsh, Catherine. “La problemática de la interculturalidad en el campo educativo”. Ponencia presentada en la Tercera Cátedra Andina de Educación en Valores *Multiculturalismo, identidad y educación*. OEI.- UASB. Quito. 2002.

Walsh, Catherine. Educación e Interculturalidad. Ministerio de Educación del Perú. Proyecto FORTE-PE. Lima. 2002.

Walsh, Catherine. Interculturalidad, Identidad y Políticas Culturales. Memorias del Taller de Interculturalidad. Documento de trabajo. Cotacachi. Julio. 2002.

Wulf, Christoph. “Conceptos básicos del aprendizaje intercultural”. En *Pedagogía Intercultural Bilingüe. Fundamentos de la educación bilingüe*. Quito. Abya Yala. 1993.

Zizek, Slavoj. “Multiculturalismo o la lógica del capitalismo multinacional”. En Jameson Fredric y Zizek Slavoj. *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires. Paidós. 2001.