

3. Balances y Perspectivas de la Educación Intercultural

Conferencia del Dr. Luis E. López

Quiero compartir con ustedes, al borde del cierre de estas jornadas, algunas ideas respecto a la educación intercultural, a lo que podría ser o por dónde podría ésta transitar en la Argentina. Y aunque Bety, y muchos de ustedes, permanentemente digan que Argentina es una wawa en educación intercultural y que recién comienza, quiero destacar aquí lo que en estos años de contacto con Uds. he podido identificar como contribuciones que ya está haciendo la Argentina a este movimiento de búsqueda de una educación intercultural en América Latina.

Dado que muchos de Uds. no pudieron participar en todas las Jornadas y debido a la presencia de un número importante de estudiantes universitarios jujeños, quiero referirme primero a la noción de educación intercultural que compartimos en América Latina. En esta parte del mundo, por educación intercultural concebimos una educación enraizada en la cultura propia, una educación que parte de la cultura propia, pero que es a la vez abierta y flexible, en tanto establece puentes, diálogos y busca complementariedad entre la cultura propia, la que ha sido apropiada y la cultura ajena.

Por educación intercultural concebimos una educación enraizada en la cultura propia, una educación que parte de la cultura propia, pero que es a la vez abierta y flexible, en tanto establece puentes, diálogos y busca complementariedad entre la cultura propia, la que ha sido apropiada y la cultura ajena.

Esta noción de educación intercultural, que surge en América Latina a mediados de los setenta, a partir de la preocupación de los lingüistas y antropólogos por la educación de los pueblos indígenas, se ve luego alimentada por las demandas de las poblaciones y organizaciones indígenas y constituye hoy una de las ideas fuerza de la educación latinoamericana. Y es por ello que, si ustedes revisan la legislación educativa actual, de todos nuestros países, verán que, en mayor o menor grado, se habla o se hace mención a la educación intercultural. Esto fue en sus inicios preocupación de lingüistas y antropólogos. Uno de los que contribuyó con grandes ideas, sin pensarlo, a la educación intercultural bilingüe, fue Bonfiel Batalla, un malogrado antropólogo mexicano, que fue uno de los abanderados del etnodesarrollo y quien creó la noción de la teoría del control cultural. Esta es una idea fuerza también creada por la antropología

mexicana, que ha iluminado la práctica de la antropología aplicada en el continente, marcando distintos proyectos de “etnodesarrollo”.

Los pueblos originarios de América han visto desaparecer sus tradiciones culturales, se les ha arrebatado su cultura.

Han perdido el “control” sobre las decisiones respecto de su cultura, y que un proyecto de etnodesarrollo en y con pueblos indígenas debe contribuir a restituirle a la población indígena la capacidad sobre la toma de decisiones respecto de su cultura.

Tenemos que respetar la comprensión que el pueblo tiene de lo que ellos consideran que su cultura es hoy, y no basarnos en posiciones esencialistas de querer ver sólo como cultura propia aquello

¿Qué nos dice Bonfiel Batalla sobre la teoría del control cultural? Quiero referirme a ello para luego ver cómo la educación puede insertarse en un proyecto político, como el esbozado por Bonfiel. Nos dice que los pueblos originarios de América han visto desaparecer sus tradiciones culturales, se les ha arrebatado su cultura, como lo han manifestado tan elocuentemente los compañeros que me han precedido en el uso de la palabra, porque han perdido el “control” sobre las decisiones respecto de su cultura, y que un proyecto de etnodesarrollo en y con pueblos indígenas debe contribuir a restituirle a la población indígena la capacidad sobre la toma de decisiones respecto de su cultura; es decir, debe restituirles el control cultural, para que ellos hagan con su cultura lo que ellos consideren necesario para el día de hoy. Él establece, a partir de eso, una distinción operativa útil entre “cultura propia”, “cultura apropiada” y “cultura ajena”. Por cultura propia se refiere a todos aquellos elementos de la cultura, vigentes el día de hoy, en un pueblo indígena determinado. Esa cultura propia va a tener algunos elementos que le son ajenos, si uno ve la cultura desde una perspectiva esencialista y purista, pero que forman parte del patrimonio cultural actual de un pueblo determinado. Por ejemplo, en el sur de Perú, alrededor del lago Titicaca, los aimaras que vivían en sus comunidades y que la mayoría eran monolingües, en la década del ochenta, consideraban, por ejemplo, que “la yunta”, que trabajar con bueyes, era parte de su cultura. O consideraban las polleras, con sus siete pliegues, como una producción aimara. Y cuando yo, por provocar, para ver qué reacción había, les contaba que los bueyes vinieron de Europa y que la pollera se usaba en España durante los siglos XVII y XVIII, se rieron de mí, y decían: “¡No!, eso es aimara!”. Entonces, ¿qué quiero demostrar con esa anécdota?, simplemente, que tenemos que respetar la comprensión que el pueblo tiene de lo que ellos consideran que su cultura es hoy, y no basarnos en posiciones esencialistas de querer ver sólo como cultura propia aquello que existió en algún

que existió en algún momento de la historia. ¿Por qué? Porque la cultura es dinámica y va cambiando permanentemente.

Esta distinción que establece Bonfiel entre cultura propia, apropiada y ajena nos ha dado pistas para imaginar una educación que contribuya a establecer puentes entre la cultura propia y la cultura ajena.

momento de la historia. ¿Por qué? Porque la cultura es dinámica y va cambiando permanentemente. Entonces, esta distinción que establece Bonfiel entre cultura propia, apropiada y ajena nos ha dado pistas para imaginar una educación que contribuya a establecer puentes entre la cultura propia y la cultura ajena.

El día de hoy, hay por lo menos diecisiete países de la región que incluyen en su legislación educativa alguna consideración a la educación intercultural. En algunos de estos países los nuevos programas y planes de estudios, consideran la educación intercultural como un eje que atraviesa todas las propuestas educativas. Tal es el caso por ejemplo, de Bolivia, de Perú y de Ecuador. En otros países, la interculturalidad es tomada como un tema transversal junto a otros como por ejemplo, el medio ambiente, democracia y equidad, salud y sexualidad, etc. Los programas de estudios actuales, además de las áreas o asignaturas curriculares, tienen un conjunto de temas transversales que deben atravesar toda la formación de los educandos y en varios países de la región, como Chile y México por ejemplo, la interculturalidad es una de estas transversales. Dicho sea de paso, también en España, la interculturalidad es una de las transversales que instituyó la Reforma Educativa española.

La preocupación por la interculturalidad y por la educación intercultural hoy día, tiene que ver con la mayor conciencia que vamos tomando los latinoamericanos y los seres humanos, en general, respecto de la naturaleza diversa de nuestras sociedades, sobre el carácter heterogéneo de nuestros pueblos y países y también, respecto de esa aparente voluntad decidida de los seres humanos de ser diferentes unos de otros.

Lo que para nosotros en América Latina se define como interculturalidad, para la pedagogía norteamericana de vanguardia, en gran medida se refiere como “multiculturalismo”

La preocupación por la interculturalidad y por la educación intercultural hoy día, tiene que ver con la mayor conciencia que vamos tomando los latinoamericanos y los seres humanos, en general, respecto de la naturaleza diversa de nuestras sociedades, sobre el carácter heterogéneo de nuestros pueblos y países y también, respecto de esa aparente voluntad decidida de los seres humanos de ser diferentes unos de otros. Para nadie es sorpresa que en América Latina cuando surge la interculturalidad en la educación, aparezca también en otras regiones del mundo una preocupación parecida. Si bien en los EE.UU. no se habla de interculturalidad ni de educación intercultural, muchos de ustedes habrán leído desde la pedagogía crítica, desde autores como Giroux, por ejemplo, que habla de “multiculturalismo”. Lo que para nosotros en América Latina se define como interculturalidad, para la pedagogía norteamericana

Entre Europa y América Latina hay mayores semejanzas entre lo que aquí y allá llamamos interculturalidad y educación intercultural aunque partamos de necesidades diferentes, las cuales están relacionadas con las historias de nuestros países.

de vanguardia, en gran medida se refiere como “multiculturalismo”, aunque haya algunas diferencias importantes que quiero remarcar en algunos minutos.

Pero donde encontramos mayor similitud en cuanto al planteamiento de una educación intercultural es en Europa. Entre Europa y América Latina hay mayores semejanzas entre lo que aquí y allá llamamos interculturalidad y educación intercultural aunque partamos de necesidades diferentes, las cuales están relacionadas con las historias de nuestros países. Así, en Europa se habla y se hace educación intercultural en España, en Francia, en Alemania y en Inglaterra, sólo por darles algunos ejemplos. Bien podrían preguntarse qué tienen en común estos países con la realidad latinoamericana. Lo cierto es que se trata también de sociedades que han visto transformado su quehacer sociocultural, producto de la emergencia de comunidades étnicas diferenciadas que antes aparecían ocultas por la noción de Estado – Nación o, porque han visto modificado su imaginario sociocultural y su escenario sociocultural actual a partir de migraciones de poblaciones provenientes de distintas partes del así llamado “Tercer Mundo”.

Les doy un ejemplo que quizás sea uno de los más elocuentes: Uno de los países que más se aferró a una educación uniformizadora y homogeneizante fue Francia, aquella realidad de la que heredamos la noción de Estado – Nación. Para nadie es sorpresa que Francia sea el único país del mundo que tiene un ministerio que se preocupa del avance y desarrollo de su lengua y de su cultura: el Ministerio de la Francofonía. Ello da cuenta del valor que le han asignado a la lengua francesa y a la cultura francesa como herramienta de construcción de un imaginario de nación francesa homogénea y única. Sin embargo, a raíz de la preocupación por la construcción de la Unión Europea y de la inserción de Francia en mercados regionales, han comenzado a emerger “comunidades étnicas”, por así denominarlas, diferenciadas, que tratan de marcar una diferencia dentro de la generalidad francesa y que encuentran más bien vecindades y parentescos con comunidades que hablan la misma lengua o una variedad de esa lengua, pero que están

asentadas en lo que hoy son otros países o naciones. El caso de los “vascos o euskaldunes”, es uno de ellos. Los vascos están asentados tanto en el sur de Francia como en el norte de España, pero desarrollan vínculos, cada vez más activos y frecuentes, entre vascos franco-parlantes y vascos hispano-parlantes y van construyendo, cada vez más, propuestas sociales, culturales, educativas y también políticas que van dirigidas al reconocimiento de esta especificidad. Otro caso de comunidad étnica que emerge en Francia, es el caso de los “occitanos”. Les mencioné el caso de los vascos porque están separados por fronteras nacionales, pero no es así el caso de los occitanos o el caso de los “corsos”, que habitan la isla de Córcega. Y es la emergencia de estas comunidades nacionales que interpela la educación francesa y que hace que ésta busque mecanismos para dar cuenta de esta diversidad, y que se acuñe también en Francia la noción de “educación intercultural”.

En Alemania, por darles otro ejemplo, la preocupación por la Educación Intercultural surge más bien de la presencia de poblaciones no germano-hablantes, que migran hacia Alemania por razones económicas, que se asientan en territorio alemán y que comienzan a cuestionar el sistema educativo, para que también la educación dé cuenta de sus particularidades. Singular es el caso de la comunidad turca en Alemania, que tiene una fuerza importante en algunas ciudades más que en otras, por ejemplo, en la ciudad de Berlín, donde está la comunidad turca más grande del mundo fuera de Turquía. Entonces, los educadores alemanes en interacción con la comunidad turca también acuñan la noción de educación intercultural y allí entonces encontramos un paralelo con la situación latinoamericana, porque es alrededor de mediados de los años setenta que los ministros de educación europeos se reúnen en Estrasburgo y hacen un acuerdo conjunto y mencionan en uno de esos artículos la necesidad de una educación intercultural, que dé cuenta de la realidad nueva que confronta Europa.

Entonces, por un lado aquí, en América Latina, lingüistas y antropólogos en interacción con comunidades indígenas acuñan la noción de educación intercultural. Exactamente la primera vez

Por un lado aquí, en América Latina, lingüistas y antropólogos en interacción con comunidades indígenas acuñan la noción de educación intercultural.

Pero lo propio ocurría más o menos por la misma época en la Europa de entonces.

En América Latina, tanto la noción de interculturalidad como la noción de educación intercultural, surgen en un contexto de democracia excluyente y de negación de todo lo indígena e interpelan la noción de Estado – Nación.

Las naciones latinoamericanas copiamos el modelo de democracia liberal, del modelo francés y por eso es que hemos caminado por la senda de una educación uniformizadora y homogeneizante, en tanto hemos pensado que para construir Estado era necesario tener una sola cultura, una sola lengua y así constituir una sola nación.

que aparece esto escrito es en 1975, en un Congreso de Americanistas que se reúne en Lima, donde dos colegas venezolanos presentan su experiencia de trabajo con indígenas del Río Negro y acuñan esta noción de «educación intercultural». Pero lo propio ocurría más o menos por la misma época en la Europa de entonces. No sabemos si hubo o no contacto entre lo que ocurría en Europa y América Latina, aunque parece que esto no se dio. Lo cierto es que en estos dos continentes, en estas dos regiones, se habla hoy día de educación intercultural, más no así en otras regiones como en los EE.UU. donde ustedes van a encontrar en la literatura la noción de “educación multicultural”.

Dada esta situación y debido a la influencia que tienen en nuestro mundo académico y también en nuestro imaginario, los productos culturales estadounidenses es menester establecer diferencias entre lo que los norteamericanos conciben como educación multicultural y multiculturalismo, y lo que en América Latina se entiende por educación intercultural e interculturalidad. En América Latina, tanto la noción de interculturalidad como la noción de educación intercultural, surgen en un contexto de democracia excluyente y de negación de todo lo indígena e interpelan la noción de Estado – Nación. Estos conceptos no solamente surgen de una preocupación culturalista o pedagógica o lingüística, sino más bien de una preocupación política, como aquí se ha puesto en evidencia, hace apenas unos minutos, por cuestionar la noción de Estado – Nación uniforme que hemos construido los latinoamericanos a partir de nuestra copia y calco del modelo francés que nos inspiró a todos. Las naciones latinoamericanas copiamos el modelo de democracia liberal, del modelo francés y por eso es que hemos caminado por la senda de una educación uniformizadora y homogeneizante, en tanto hemos pensado que para construir Estado era necesario tener una sola cultura, una sola lengua y así constituir una sola nación. No es raro tampoco que la mayoría de nuestros modelos educativos de principio de siglo fueran copiados de Francia. Ultimamente la influencia ha sido más norteamericana que francesa, pero es esa influencia francesa la que nos llevó a una educación uniformadora y homogeneizante, castradora de lo

La influencia francesa nos llevó a una educación uniformadora y homogeneizante, castradora de lo lingüístico, negadora de lo diferente y que ponía la educación al servicio de la construcción de “una” cultura nacional.

lingüístico, negadora de lo diferente y que ponía la educación al servicio de la construcción de “una” cultura nacional. Por eso, en vez de tener ministerios de “culturas”, tenemos un ministerio de “cultura”, como si hubiera una sola cultura. Entonces, cuando se apela a estas nociones de educación intercultural y de interculturalidad se está poniendo en cuestión la concepción de nuestros países como naciones uniformes y homogéneas. Estamos cuestionando el orden establecido, estamos interpelando el imaginario nacional histórico.

No ocurre lo mismo en la Europa que diseña la educación intercultural, por lo general, para la población migrante; allí lo que se busca es una solución pedagógica para un problema nuevo, producto de la migración de trabajadores, de mano de obra barata que va a solucionar las carencias de ese tipo de trabajador en la Europa de hoy. Allí se buscan soluciones pedagógicas para atender de mejor manera a poblaciones que habitan también en “ghettos” de las ciudades, en espacios circunscriptos de las ciudades a las cuales se desplazan. Algo parecido ocurre en la noción de multiculturalidad o de educación multicultural en los EE.UU.

Si leemos críticamente a los autores de la pedagogía crítica norteamericana, veremos que si bien hay un afán por transformar la educación norteamericana para dar cuenta de la realidad actual, por la que atraviesa su país y por la que atraviesan distintos países del mundo, al final de cuentas poco o nada se cuestiona el “American way of life”; es decir, la forma de leer la realidad y la forma de vida norteamericana vigentes. Porque también las poblaciones que hablan una lengua diferente y que todavía mantienen elementos diferentes de su cultura, están ubicados en espacios circunscriptos de ciudades, en una suerte de “ghettos” culturales, de comunidades culturales encerradas en entidades mayores rodeadas por anglohablantes, blancos, de clase media.

Hay una diferencia fundamental entre el movimiento en pro de una educación intercultural en América Latina y los movimientos en pro de una educación intercultural en

Hay una diferencia fundamental entre el movimiento en pro de una educación intercultural en América Latina y los movimientos en pro de una educación intercultural en Europa o de una educación multicultural en los EE.UU. En tanto en

Europa o de una educación multicultural en los EE.UU. En tanto en respuesta a las demandas de poblaciones y organizaciones indígenas se está poniendo en cuestión el modelo de democracia aún vigente; así como también en la medida en que la educación intercultural contribuye a la construcción de una ciudadanía diferente, una ciudadanía intercultural que reconoce la diferencia y que la acepta y la asume tanto como derecho, cuanto como recurso para potenciar un desarrollo diferente

respuesta a las demandas de poblaciones y organizaciones indígenas se está poniendo en cuestión el modelo de democracia aún vigente; así como también en la medida en que la educación intercultural contribuye a la construcción de una ciudadanía diferente, una ciudadanía intercultural que reconoce la diferencia y que la acepta y la asume tanto como derecho, cuanto como recurso para potenciar un desarrollo diferente.

Ahora, refiriéndome a lo que podría hacerse en la Argentina, previas disculpas por el atrevimiento que supone dar recomendaciones sobre un país sobre el cual sé todavía muy poco, quiero identificar algunos surcos o avenidas por los que podría atravesar la educación intercultural en la Argentina, para constituirse en una herramienta al servicio de todos los argentinos, incluídas las poblaciones indígenas.

Primero, creo que es posible imaginar trabajos, como los que ya se están haciendo, con poblaciones indígenas en las áreas rurales. Ya Uds. saben que desde el Plan Social Educativo, en una gestión gubernamental anterior, se comenzaron proyectos educativos con poblaciones aborígenes, en distintas partes del país que han dado muestra también de una voluntad de apertura del sistema educativo argentino, a partir de la nueva Ley de Educación y a partir de la Reforma Constitucional del 94. Las limitaciones de ese tipo de acción estaban más bien en la ubicación de la dependencia responsable en el Ministerio en Bs. As., en tanto formaba parte de lo que se llamaba «educación compensatoria», como si los aborígenes necesitasen “remediar” una situación, cuando más bien lo que ellos buscan es una educación distinta, que en cierto sentido les sea propia, en tanto respete sus particularidades. No cabe duda, sin embargo, que ése fue un avance notable, en un país como Argentina, y que hay que seguir avanzando en un diálogo con las poblaciones indígenas que habitan en las áreas rurales, para diseñar propuestas educativas alternativas que den cuenta de sus especificidades lingüísticas y culturales.

A mi entender, también habría que trabajar con poblaciones indígenas que viven en ciudades.

A mi entender, también habría que trabajar con poblaciones indígenas que viven en ciudades tan grandes como Rosario o Buenos Aires. Buenos Aires

es un ámbito en el cual se podrían ensayar propuestas de educación intercultural para la población quechua, migrante de Bolivia, que está asentada en esa ciudad y que es sumamente numerosa. Según algunas estimaciones superarían las 600 o 700.000 personas. Se trata de una población que requiere de atención diferenciada, de modo de verse incluida en el sistema educativo actual. Una educación intercultural que se extienda a los otros pobladores que habitan los barrios en los que se asientan los quechuahablantes en Bs. As. contribuiría también a una mejor convivencia y al enriquecimiento tanto de unos como de otros.

Experiencias como la sugerida podrían también extenderse o contribuir a propuestas y proyectos de educación intercultural con poblaciones migrantes de otras regiones del mundo que habitan en la Argentina de hoy. Me refiero, por ejemplo, a los casos más recientes de poblaciones rumanas o rusas asentadas en Buenos Aires o, incluso a migraciones históricas de italianos, gallegos, alemanes, o de libaneses, sirios, turcos, etc. Es decir, es posible aprovechar la gran diversidad que reúne este país para, comenzando con las poblaciones diferenciadas, impregnar la educación de todos y contribuir a la sensibilización de la sociedad respecto de la diversidad sociocultural que caracteriza al país.

Es posible aprovechar la gran diversidad que reúne este país para, comenzando con las poblaciones diferenciadas, impregnar la educación de todos y contribuir a la sensibilización de la sociedad respecto de la diversidad sociocultural que caracteriza al país.

Este trabajo en educación intercultural, se puede hacer en este momento desde por lo menos tres perspectivas prácticas o dimensiones diferentes: lo primero, y quizás más obvio, es el trabajo desde la perspectiva ético – valórica.

Este trabajo en educación intercultural, se puede hacer en este momento desde por lo menos tres perspectivas prácticas o dimensiones diferentes: lo primero, y quizás más obvio, es el trabajo desde la perspectiva ético – valórica, cuando se trabaja en educación en valores, de manera de incluir la dimensión de la apertura y respeto a la diversidad sociocultural como uno de esos valores en la sociedad. La educación en valores es también una transversal en las propuestas educativas de varios países latinoamericanos. Si éste fuera el caso aquí en la Argentina, a través de la educación en valores, se podría destacar este valor contemporáneo de la sociedad actual que es la apertura y respeto por la diversidad. A este respecto es de utilidad consultar el libro publicado por la UNESCO en 1996, que recoge el Informe Mundial de Cultura elaborado por la comisión presidida por Javier Pérez de

Cuellar, bajo el sugestivo título de “Nuestra diversidad creativa”.

Hay necesidades de mayor reflexión respecto a la diversificación curricular.

No se le da ni tiempo ni espacio al maestro para poder recoger lo local e incorporarlo al currículo.

No se ha formado al maestro como “lector de la realidad local”, en la cual está inserta la escuela ni tampoco como “recogedor” de la información necesaria para llevarla a la escuela.

Son pocos los docentes que reconocen a la comunidad como “educadora” o que reconocen al padre o a la madre de familia, aún cuando fueren analfabetos, como capaces de educar.

Hoy se requiere una escuela que no sólo sea culturalmente sensible, sino además culturalmente responsable.

La segunda avenida tiene que ver con la propia práctica pedagógica. Voy a enumerar algunos ámbitos en los cuales se podría trabajar para modificar la práctica de los docentes y avanzar en la vía de una educación intercultural. Por ejemplo, creo que hay necesidades de mayor reflexión respecto a la diversificación curricular. Casi todas las propuestas actuales de reformas educativas hacen referencia a un currículo mínimo de contenidos fundamentales, de objetivos mínimos, o, como en Bolivia, de tronco común curricular, etc., pero lo que está ocurriendo es que lo identificado como mínimo se está convirtiendo en lo máximo. Por un lado, porque se prescribe demasiado desde lo mínimo y no se le da ni tiempo ni espacio al maestro para poder recoger lo local e incorporarlo al currículo y la escuela, complementando así ese mínimo en aras de mayor pertinencia cultural y relevancia social. Por otro lado, porque no se ha formado al maestro como “lector de la realidad local”, en la cual está inserta la escuela ni tampoco como “recogedor” de la información necesaria para llevarla a la escuela. Tampoco se lo ha formado para interactuar con la comunidad y dialogar con ella. Entonces son pocos los docentes que reconocen a la comunidad como “educadora” o que reconocen al padre o a la madre de familia, aún cuando fueren analfabetos, como capaces de educar. Hay que trabajar más sobre estrategias de diversificación curricular, de identificación de necesidades de aprendizaje, de procesamiento de contenidos locales para volverlos contenidos escolares. En rigor hoy se requiere una escuela que no sólo sea culturalmente sensible, sino además culturalmente responsable.

Aquí, una segunda área de trabajo en este afán de aprovechamiento de la cultura local tiene que ver con la noción de “aprendizaje cooperativo”, acuñado por Cohen y Cohen en la Universidad de Stanford, en EEUU, que trata de recoger la idea de que los aprendices pueden trabajar entre sí y pueden aprender uno de otro, si se organizan tareas de complejidad creciente y si el maestro se convierte en el facilitador que nuestras Reformas Educativas hoy plantean. De esa forma, si se trabaja

Otra práctica que podría transformar la situación actual, es aquella que se ha denominado en algunos contextos como la “Pedagogía de Proyectos”.

Es necesario tomar en cuenta que el ámbito de la educación intercultural de por sí supone conflictos, producto de las propias diferencias socioculturales y del posicionamiento que cada uno de nosotros asume respecto a su propia cultura y lengua.

Promover el aprendizaje de las lenguas es una herramienta fundamental para promover la intercomprensión, el respeto mutuo y el desarrollo de una actitud intercultural.

con grupos mixtos y sobre consignas adecuadas, el diálogo intercultural podría emerger por sí solo, dada la complejidad sociocultural que caracteriza a la mayoría de las aulas y escuelas de hoy día.

Otra práctica que podría transformar la situación actual, es aquella que se ha denominado en algunos contextos como la “Pedagogía de Proyectos”. Si aprovechamos esta Pedagogía de Proyectos, podríamos organizar también proyectos de aula y de escuela relacionados con la temática de la diversidad sociocultural y proyectos que lleven a los niños a investigar sobre las distintas comunidades culturales que habitan en una región determinada.

Me refiero ahora a dos cuestiones que Uds. dirán quizás banales, por el énfasis que ponen en la práctica pero que, a mi entender, han resultado potentes para trabajar el tema del diálogo intercultural.

Una de ellas es la referida a los “juegos de roles y las simulaciones”, porque en esas actividades, pueden aflorar estereotipos, prejuicios, que tienen que ver también con el trabajo que es necesario abordar desde y en la educación intercultural, y contra los cuales hay que bregar permanentemente.

El otro tipo de actividad necesaria es la de “manejo y resolución de conflictos”. Es necesario tomar en cuenta que el ámbito de la educación intercultural de por sí supone conflictos, producto de las propias diferencias socioculturales y del posicionamiento que cada uno de nosotros asume respecto a su propia cultura y lengua. Entonces, quienes pretendemos ser interculturales debemos saber procesar esos conflictos y manejarlos. Este es un aspecto que es menester tomar en cuenta aún más en el ámbito de la formación docente.

Finalmente, debo referirme a la dimensión idiomática. Aunque resulte redundante es necesario comenzar reiterando que promover el aprendizaje de las lenguas es una herramienta fundamental para promover la intercomprensión, el respeto mutuo y el desarrollo de una actitud intercultural. Si trascendemos la dimensión idiomática y tomamos la clase de lenguas como una reflexión cultural, podremos ingresar a la esfera de la cultura, vía la lengua, y descubrir particularidades del pueblo que la habla, de la forma como lee.

Si aprovechamos la clase de lengua la aprovechamos para establecer estas diferencias que establecen los pueblos que hablan estas lenguas, diferencias culturales que son también semánticas, entonces el aprendizaje de lengua se convierte también en un vehículo de construcción de interculturalidad y de reflexión cultural. A menudo, al enseñar lenguas nos preocupamos de la dimensión comunicativa, de lo relacional, pero no nos detenemos a analizar con los estudiantes las diferencias que subyacen al uso de las expresiones lingüísticas.

Dentro de esta dimensión idiomática, también cabe referirse a la educación intercultural bilingüe y cuando hablamos de ésta tenemos que pensar que no estamos oponiendo educación monolingüe a educación bilingüe. Ocurre a menudo, que caemos en el error de oponer educación monolingüe en castellano a educación bilingüe de lengua indígena y castellano. Pero ni la realidad castellano hablante es homogénea como lo hemos venido discutiendo, ni tampoco la realidad indígena lo es en sociedades de complejidad creciente como las nuestras.

Como aquí se ha puesto en evidencia tenemos que diseñar estrategias de educación intercultural bilingüe, que también den cuenta de esa compleja realidad. Pueden todos los proyectos y programas bilingües tener una misma meta (un bilingüismo equilibrado, por ejemplo), pero atender los distintos puntos de partida que caracterizan a unas comunidades en relación a otras. Así, en algunos casos, los estudiantes tienen la lengua indígena como materna, como en el caso de los wichi del norte argentino, por ejemplo. En otros casos los estudiantes son bilingües desde la cuna, como es el caso de muchos de los guaraníes de Misiones o muchos de los quechuas de migración reciente a Buenos Aires. En otros casos, los estudiantes, hoy día, por razones históricas que no es el caso analizar aquí, puede haber estudiantes que tienen sólo un conocimiento pasivo de la lengua indígena, pero que su lengua de uso predominante sea ahora el castellano. No podemos tratar de una misma manera y con una misma estrategia a esos tres tipos de estudiantes a los que me he referido. Sería cometer el mismo error de esa educación homogeneizante y castellanizadora que estamos

Pueden todos los proyectos y programas bilingües tener una misma meta (un bilingüismo equilibrado, por ejemplo), pero atender los distintos puntos de partida que caracterizan a unas comunidades en relación a otras.

Tenemos que partir de las particularidades sociolingüísticas específicas del grupo humano con el cual queremos trabajar.

intentando superar. Tenemos que partir de las particularidades sociolingüísticas específicas del grupo humano con el cual queremos trabajar.

En unos casos, cuando la lengua indígena es materna, como en el caso wichi, la apropiación de la lengua escrita tendrá que darse por medio de la lengua indígena. Simultáneamente tendremos que enseñarles a aprender el castellano primero, a nivel oral, para que luego pasen al manejo del castellano escrito. Estaríamos frente al modelo clásico de Educación Bilingüe que se diseñó para trabajar con poblaciones monolingües.

Pero si estamos frente a estudiantes guaraníes, que son bilingües de cuna, tenemos que echar mano de las dos lenguas desde el primer día de clase, porque el niño tiene que sentirse reconocido en su característica sociocultural y en su competencia idiomática. En este caso se trata de un niño bilingüe, no de un monolingüe.

Asimismo, si estamos frente a un niño mapuche, cuya comunidad perdió la lengua o que solamente la entiende, tenemos que desarrollar su apropiación de la lengua escrita, en su lengua de uso predominante, el castellano, y recurrir a metodologías de segunda lengua para desarrollar un manejo oral primero, y luego escrito también, de la lengua patrimonial o ancestral de los mapuches, si eso es lo que su comunidad y sus padres desean.

Como se puede colegir, la forma de trabajar cambiará según el tipo de bilingüismo del que estemos hablando, según el estado actual de la lengua y según el conocimiento que tengamos de la lengua también. Además, cabe reconocer que si no contamos con el conocimiento científico sobre el funcionamiento de la lengua nos veremos limitados en nuestra posibilidad de actualización.

Avanzar hacia una educación intercultural en Argentina, que en unos casos será además educación intercultural bilingüe y en otros, tal vez no, implica otras tres dimensiones, que es necesario mencionar.

Avanzar hacia una educación intercultural en Argentina, que en unos casos será además educación intercultural bilingüe y en otros, tal vez no, implica otras tres dimensiones, que es necesario mencionar, aún cuando sea rápidamente:

1. La de la gestión escolar, pues será necesario diseñar nuevos mecanismos para manejar una escuela intercultural.

2. La de la formación docente, pues habrá que preparar a los maestros y maestras para que sean capaces de trabajar desde esta nueva visión de la educación.

3. La de la investigación, pues hay mucho conocimiento que nos falta todavía construir para poder enriquecer la visión que tenemos y las potencialidades de la educación intercultural.

No sabemos aún lo suficiente respecto a cómo aprende el niño de una comunidad étnica diferenciada a formar parte de la familia y de la comunidad a las que pertenece. No sabemos, cómo son los patrones de crianza y cómo educa la familia.

Dado lo obvio de las dos primeras quisiera aportar a la discusión con un ejemplo que ilustra la última dimensión. Algo que todavía desconocemos es cómo se dan los procesos de socialización primaria en comunidades indígenas, o uno podría decir también, en comunidades étnicas diferenciadas como la de los gitanos, por ejemplo. No sabemos aún lo suficiente respecto a cómo aprende el niño de una comunidad étnica diferenciada a formar parte de la familia y de la comunidad a las que pertenece. No sabemos, cómo son los patrones de crianza y cómo educa la familia. Y por no saberlo, no podremos enriquecer nuestra perspectiva metodológica para trabajar desde una óptica de educación intercultural y ante nuestro desconocimiento partimos de una pedagogía creada en otros contextos y la transportamos al aula en la que trabajamos con estas poblaciones étnicamente diferenciadas. Menciono este ejemplo de la socialización primaria para destacar el papel que tiene que cumplir la investigación y la importancia de que, también en las universidades y en los institutos de formación docente, se haga investigación sobre este tipo de aspectos.

Una mención rápida a cuatro contribuciones que, a mi entender, está haciendo la Argentina a la construcción de la educación intercultural latinoamericana.

Cierro con una mención rápida a cuatro contribuciones que, a mi entender, está haciendo la Argentina a la construcción de la educación intercultural latinoamericana.

En varias comunidades indígenas argentinas se trabaja a través de la “pareja pedagógica”.

Primero, en mis viajes por la Argentina encontré algo que me he encargado de divulgar por otros contextos, una solución práctica que Uds. han encontrado y que les parecerá natural pero se trata de una iniciativa sumamente creativa e importante de destacar. En varias comunidades indígenas argentinas se trabaja a través de la “pareja pedagógica”. Esta es una innovación potente que Uds. han encontrado para dar respuesta a una situación específica: la presencia en una misma aula

de niños hablantes de un idioma indígena con un maestro que habla sólo castellano. Esta, para mí, es una idea que vale la pena profundizar y perfeccionar porque creo que puede dar pistas importantes para aquellas comunidades indígenas donde no hay todavía maestros formados, pertenecientes al mismo grupo sociocultural.

Pero lo interesante del caso es que, observando al par indígena de la pareja, vi que este par indígena iba más allá de la mera traducción y comenzaba realmente a apoyar a los niños en el trabajo pedagógico. Y lo hacía de una manera distinta a la que practicaba el maestro hispanohablante. Le hablaba en otro tono de voz, casi le susurraba, jugaba con ellos y lo hacía de otra forma, rompía la clase tradicional y convertía ese espacio de clase en un ámbito que simulaba la relación que normalmente se establece en la comunidad entre un adulto y un niño. Es necesario sistematizar y profundizar esta iniciativa, de manera de hacer del reraconamiento entre los dos educadores que componen la pareja un espacio permanente de reflexión y de formación sobre el aprendizaje y la enseñanza en contextos plurilingües y multiculturales. Sabemos aún tan poco al respecto que no concuerdo con la compañera que manifestó hace algunos minutos que los profesores indígenas, a diferencia de los criollos o blancos, no necesitan capacitación.

La segunda contribución la conocí a través de un miembro de mi equipo quien estuvo en Chubut.

Era ingresar al tema de la interculturalidad a través del juego y la recreación.

La segunda contribución la conocí a través de un miembro de mi equipo quien estuvo en Chubut. Nos relató y mostró a todos en el PROEIB Andes, apoyada por un video, sobre lo que se hacía en algunas comunidades mapuches: era ingresar al tema de la interculturalidad a través del juego y la recreación. Se trataba de un proyecto que apoyó el Plan Social Educativo para recuperar juegos tradicionales - el juego de la pelota mapuche - y a partir del juego, comenzaban estos maestros a abordar aspectos que tienen que ver con la dimensión intercultural. Yo les confieso que quienes hemos trabajado en la educación intercultural poco o nada nos hemos preocupado por el juego, pero aquí había maestros argentinos preocupándose en recuperar juegos tradicionales y no sólo preocupándose del aprendizaje del lenguaje y la matemática, como se ha hecho desde la

universidad. Allí hay una contribución que da pistas importantes para trabajar el tema de la interculturalidad: recuperar los juegos tradicionales, sistematizarlos e incorporarlos al trabajo escolar y, obviamente, hacer que los niños reflexionen sobre similitudes y diferencias entre estos juegos y otros. Por ejemplo, para ver qué relación hay entre competencia y ganancia de uno y solidaridad y ganancia del grupo. Si sólo reflexionamos sobre ese punto nos estaríamos aproximando a algunas de las formas indígenas de comportamiento. Con base en ello, podríamos entonces propiciar la reflexión sobre las ventajas y desventajas de una y otra forma de comportamiento en los juegos y en otras esferas de la vida social y así avanzar en la construcción de una perspectiva intercultural de la vida.

La tercera contribución importante tiene que ver con la búsqueda de la interculturalidad desde la sensibilidad, la identificación y el aprovechamiento de la variación dialectal en el castellano.

La tercera contribución importante, y de la cual muchos de ustedes son actores privilegiados tiene que ver con la búsqueda de la interculturalidad desde la sensibilidad, la identificación y el aprovechamiento de la variación dialectal en el castellano. Créanme que esto no se ha hecho en muchos lugares. Existe un proyecto desde la Universidad de Brasilia, que trabaja sobre la variación dialectal en el portugués en barrios marginales de Brasilia. Hubo intentos en el Perú, en los años setenta, en el marco de la Reforma Educativa de entonces, de escribir textos escolares para iniciación a la lectura desde la variación local en el castellano, pero luego eso se dejó de lado por reclamos de padres de familia de las áreas urbanas.

Pero, no conozco otro proyecto como el vuestro que, a partir de esta sensibilidad frente al dialecto local del castellano, trasciende la preocupación exclusivamente idiomática para ingresar a otras esferas como la de la historia local. Lengua e historia se entrelazan en la construcción de una perspectiva intercultural que dé cuenta de las particularidades socioculturales de algunas localidades de esta provincia.

Esa búsqueda de lo intercultural desde los usos locales del castellano y desde la historia comunitaria es importante. Pero ahí también necesitamos que los niños hagan ejercicios de metacognición y ejercicios de reflexión metalingüística sobre esa diferencia, de manera que lleguen a comparar la

Jornadas como éstas, demuestran la voluntad decidida de maestros y maestras argentinos comprometidos con la realidad en la cual trabajan y que están a la búsqueda de soluciones, para hacer de la educación una herramienta de afirmación de la identidad de los educandos a quienes atienden.

diferencia de su castellano hablado con lo que ven en los textos escritos, en los periódicos, en los libros de cuentos. De manera que tomen conciencia que la lengua varía, que la cultura suya se expresa a través de esa variedad particular. Y en lo que a la historia concierne, que reconozcan el espacio que la historia nacional le reconoce a la historia local y por qué. De esa forma, dialecto e historia local se convierten en herramientas empoderadoras de los estudiantes y de las comunidades a las que pertenecen.

Finalmente, otra lección que Uds. me dan ahora es en jornadas como éstas, hechas a puro pulso: creo que eso merece un reconocimiento especial porque demuestra la voluntad decidida de maestros y maestras argentinos comprometidos con la realidad en la cual trabajan y que están a la búsqueda de soluciones, para hacer de la educación una herramienta de afirmación de la identidad de los educandos a quienes atienden. En ese sentido, me parece éste un esfuerzo singular. Les dije que la educación intercultural, bilingüe o no, estaba aún en pañales: como lo he tratado de mostrar, la Argentina cuenta ya con algunas contribuciones que hay que saber aquilatar. Todos en América Latina estamos a la búsqueda de una educación que sea más pertinente y más acorde con nuestra propia diversidad sociocultural y en ese camino Uds. tiene mucho que aportar, sobre todo en tanto aquí la mayoría de los que se han involucrado en los procesos educativos interculturales y bilingües son pedagogos y no antropólogos o lingüistas como en otros lugares del continente. Por eso, todos seguimos con atención su desarrollo. Muchas gracias.